

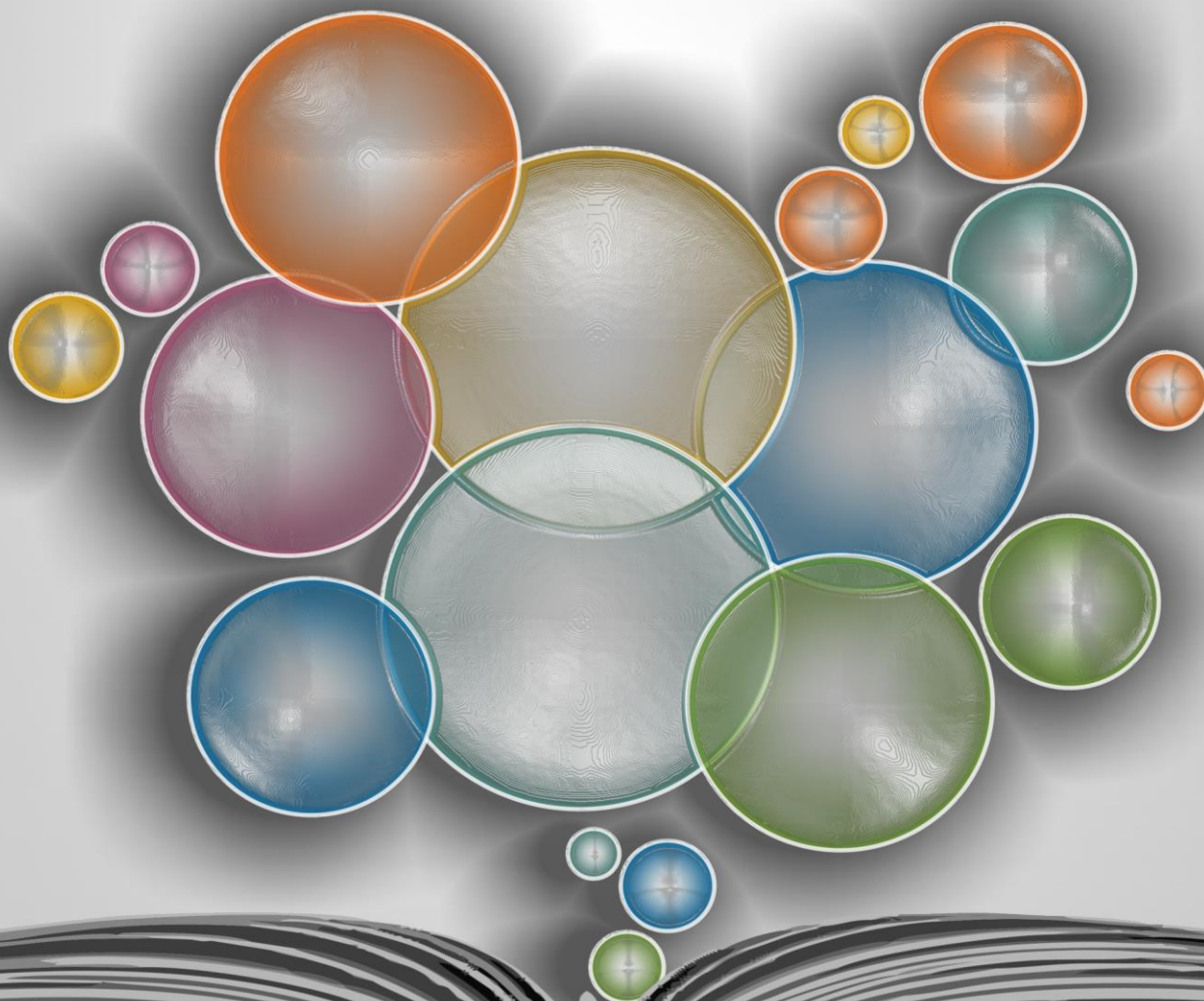


ISSN: 2518 - 2242

UDZIWI

Ano VIII, Número 28, Dezembro - 2017

“Revista de Educação”



Equipa Editorial

Direcção

Directora - Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Director-Adjunto - Félix Singo, Universidade Pedagógica, Moçambique

Comissão Editorial

Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Geraldo Deixa, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Suzete Lourenço Buque, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Benvindo Maloa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Conselho Editorial

Adelino Chissale, Universidade S. Tomás de Moçambique
 Alberto Graziano, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Argentil do Amaral, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Azevedo Nhantumbo, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
 Begoña Vitoriano Villanueva, Universidade Complutense de Madrid
 Camilo Ussene, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Carla Maciel, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Crisalita Djeco Funes, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Cristina Tembe, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
 Daniel Agostinho, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Elizabeth Macedo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Félix Mulhanga, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Francisco Maria Januário, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
 Gil Gabriel Mavanga, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Isaac Paxé, Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) - Luanda, Angola
 Jefferson Mainardes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil
 Jó Capece, Universidade Pedagógica, Moçambique
 José Manuel Flores, Universidade Pedagógica, Moçambique
 José Matemulane, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Laurinda Sousa Ferreira Leite, Universidade do Minho, Portugal
 Lourenço Cossa, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Manuel Guro, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
 Maria Cristina Villanova Biazus, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
 Marielda Ferreira Pryjma, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
 Nevensha Sing, Universidade de Johannesburg, África do Sul
 Oséias Santos de Oliveira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
 Rogério José Uthui, Universidade Pedagógica, Moçambique

Equipa Técnica

Cláudia Jovo (Coordenadora), Germano Diogo, Armando Machaieie e Mélio Tinga

Título: UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica

Periodicidade: Semestral

Propriedade: Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) de Moçambique - Maputo

DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008

ISSN: 2518-2242

Índice

Nota Editorial.....	5
Língua, cultura e intercompreensão: Como incluir para uma educação para todos?.....	9
<i>Amélia Lemos</i>	
Políticas públicas de educação do Ensino Básico: percepções dos actores do processo educativo na escola.....	23
<i>Faira Ibrahim, António Supeia, Guilherme Basilio e António Cipriano</i>	
Didácticas e práticas de ensino em Moçambique: a narrativa de uma professora de Educação Física e Desporto.....	46
<i>Madalena António Tirano Bive e Pedro António Pessula</i>	
Pressupostos de avaliação na Alfabetização e Educação de Adultos e no Ensino Básico.....	61
<i>António Salvador Domingos Espada</i>	
Percepções dos professores sobre as avaliações trimestrais e distritais no Ensino Básico: caso da Escola Primária Completa da Serra da Mesa – Cidade de Nampula.....	75
<i>António dos Santos João</i>	
Avaliação dos factores causais do rendimento escolar da Matemática na 7ª classe.....	89
<i>Albino Timóteo</i>	
A monodocência e as dificuldades dos professores no domínio das diferentes áreas curriculares: reflexão sobre as Escolas do Ensino Primário em Angola.....	102
<i>Anilca Narciso dos Santos</i>	
Os principais desafios no modelo de formação de professores de 10ª classe + 3.....	113
<i>Sarifa Abdul Magide Fagilde e Odete Afonso Albuquerque Raposo</i>	
Para uma política de formação de professores: contribuindo para uma visão sobre o sistema de formação de professores.....	127
<i>Ana Paula Moiane de Sousa, Angelina Berta José Chuquela, Félix Alexandre Nhambe, Fernando Mackenzie Gimo e Pedro António Pessula</i>	
A relevância de cursos como directriz da reforma do Ensino Superior em Moçambique.....	146
<i>Ernesto Vasco Mandlate</i>	
Ensino Superior em Angola: realidade e desafios na 4ª República.....	159
<i>Chocolate Adão Brás e Miguel Domingos Divovo</i>	
Transdisciplinaridade: nova ferramenta na prática pedagógica.....	177
<i>Olga Judite Jamisse</i>	
Mapas de conceitos de Educação/ Currículo.....	188
<i>Carla Maria Ataíde Maciel, António Taimo Supeia, Madalena Bive e Telma Luís Nhantumbo</i>	

Estratégias de comunicação para a redução da gravidez indesejada na adolescência em Tete: Caso da Escola Secundária de Chingodzi.....	201
<i>Longo Pedro Chuva</i>	
Normas de publicação na Revista UDZIWI.....	213

Nota Editorial

Estimado(a) Leitor(a),

Colocamos à sua disposição a Revista UDZIWI-Revista de Educação da Universidade Pedagógica (UP), Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE).

Este é o número 28 e apresenta um total de 14 artigos, de temáticas diversificadas, todas ligadas à educação.

O primeiro artigo “*Língua, cultura e intercompreensão: Como incluir para uma educação para todos?*” de Amélia Lemos, analisa aspectos da língua e cultura que podem contribuir para a exclusão, na escola e na sala de aulas. Aborda o fenómeno de exclusão na perspectiva da língua e cultura, tendo em conta que a heterogeneidade de línguas e culturas criam de maneira sistemática manifestações de conflitos, de superioridade, de desigualdade e outras. No estudo a autora propõe, através da noção de identidade e intercultura, algumas sugestões para a promoção da inclusão.

O segundo artigo intitulado “*Políticas públicas de educação do Ensino Básico: percepções dos actores do processo educativo na escola*” de Faira Ibrahim, António Supeia, Guilherme Basilio e António Cipriano, apresenta uma reflexão sobre as percepções dos professores, directores de escolas e gestores centrais sobre as Políticas Públicas de Educação do Ensino Básico (PPEB). Os autores consideram que existe um défice de conhecimento dos principais actores do processo educativo das escolas em relação às PPEB. Neste contexto, sugerem acções de consciencialização às escolas e outras instituições gestoras para maior difusão das PPEB e sua implementação.

O terceiro artigo, de Madalena António Bive e Pedro António Pessula, intitulado “*Didácticas e Práticas de Ensino em Moçambique: a narrativa de uma professora de Educação Física e Desporto*”, descreve a trajectória de vida profissional de uma professora de Educação Física e Desporto e identifica o seu contributo para a Didáctica de Educação Física nos cursos de formação de professores. Este estudo serve de inspiração e motivação para quem queira abraçar o professorado em Educação Física, bem como a desconstrução de tabus e mitos existentes na prática do Desporto para as raparigas, na sociedade moçambicana.

O quarto artigo “*Pressupostos de avaliação na Alfabetização e Educação de Adultos e no Ensino Básico*” da autoria de António Salvador Domingos Espada, analisa a actual modalidade de avaliação de educandos adultos que frequentam a Alfabetização e Educação de Adultos até a

conclusão do Ensino Básico. O autor conclui que os três tipos de avaliação, actualmente, em vigor não se afiguram praticáveis, principalmente para os educandos adultos, devido ao rácio aluno/professor que em média é de 1/60 e não obedecem a pressupostos andragógicos.

O quinto artigo “*Percepções dos professores sobre as avaliações trimestrais e distritais no Ensino Básico: caso da Escola Primária Completa da Serra da Mesa – Cidade de Namputa*” de António Santos João, analisa o processo de avaliações distritais. Os resultados indicam que os professores percebem que as avaliações distritais não permitem avaliar as verdadeiras competências dos alunos, porque durante a realização, muitos professores alteram as perguntas, substituindo por outras, quando descobrem que não deram determinados conteúdos, outros fornecem respostas que aparecem no guião de correcção e os alunos copiam, para através de notas e informações dos relatórios, produzir-se uma impressão de que os professores trabalham bem e os alunos aprendem melhor.

O sexto artigo, de Albino Timóteo intitulado “*Avaliação dos factores causais do rendimento escolar da Matemática na 7ª classe*”, visa conhecer as concepções dos professores que leccionam a disciplina de Matemática na 7ª classe do Ensino Básico em quatro escolas; sobre avaliação dos factores causais do rendimento escolar na Matemática. O autor conclui que os professores centram-se no processo de aprendizagem, embora mostrem dificuldades de delinear e aplicar estratégias adequadas para evitar e combater o insucesso escolar na Matemática. Sugere que os professores melhorem as estratégias de ensino; os alunos empenhem-se mais nos trabalhos de estudo, serem atentos nas aulas, pontuais e assíduos; os pais apoiem cada vez mais os seus filhos em tudo o que for necessário; o Ministério de Educação melhore as políticas de Educação, a formação de professores e garanta os recursos de ensino.

O sétimo artigo intitulado “*A monodocência e as dificuldades dos professores no domínio das diferentes áreas curriculares: reflexão sobre as escolas do Ensino Primário em Angola*” de Anilca Narciso dos Santos, analisa as principais dificuldades que os professores apresentam no domínio das diferentes áreas do currículo no Ensino Primário em Angola. A pesquisa revela que são muitos os factores que têm influenciado para que a implementação da monodocência no país não seja um sucesso e que se deve adoptar novos mecanismos para superar tais dificuldades que os professores apresentam.

O oitavo artigo “*Os principais desafios no modelo de formação de professores de 10ª classe + 3*”, da autoria de Sarifa Abdul Magide Fagilde e Odete Afonso Albuquerque Raposo, apresenta uma reflexão sobre os grandes desafios do modelo de formação de professores de 10ª classe +3. Os resultados da pesquisa apontam que os módulos em uso naquele modelo de

formação necessitam de ser melhorados; o curso precisa de ser melhor organizado, de modo a fortalecer o formando para lidar com aspectos da monodocência; há necessidade de apetrechar os IFPs com recursos materiais e metodológicos, entre outros.

O nono artigo de Ana Paula Moiane de Sousa, Angelina Berta José Chuquela, Félix Alexandre Nhambe, Fernando Mackenzie Gimo e Pedro António Pessula, intitulado “*Para uma política de formação de professores: contribuindo para uma visão sobre o sistema de formação de professores*”, os autores fazem uma reflexão sobre as políticas de formação de professores, com o objectivo de contribuir para uma visão sobre o sistema de formação de professores. Constataram que a epistemologia da prática no processo de formação de professores presume-se como a mais válida no processo de formação de professores críticos e reflexivos, que irão atender à diversidade cultural e aos desafios da educação no Século XXI. Consideram que o envolvimento de todos segmentos sociais e a existência de uma política estratégica podem contribuir para a eficácia de formação de professores.

O décimo artigo, Ernesto Mandlate, intitulado “*A relevância de cursos como directriz da reforma do ensino superior em Moçambique*” avalia o cumprimento da directriz sobre a relevância do Ensino Superior nas leis e políticas deste subsistema de ensino, bem como nos documentos orientadores do currículo nas Instituições de Ensino Superior (IES). Conclui que a nível macro, existem orientações claras sobre a necessidade das IES proverem uma formação relevante para o desenvolvimento do país. Porém, a sua tradução em políticas institucionais ainda pode ser melhorada. Também constatou que, certos cursos, apesar de serem demandados e relevantes, os respectivos planos curriculares não apresentam nenhuma justificação sobre a sua pertinência. A recomendação geral é que estas fraquezas deveriam ser sanadas nas futuras revisões curriculares.

O décimo primeiro artigo é de Chocolate Adão Brás e Miguel Domingos Divovo, intitulado “*Ensino Superior em Angola: realidade e desafios na 4ª República*”. Os autores têm como objectivo analisar a gestão e funcionamento do subsistema de Ensino Superior em Angola. O resultado da pesquisa indica que os desafios endógenos e exógenos das universidades e Instituições de Ensino Superior públicas em Angola requerem uma transformação interna, em vários domínios, devendo incidir sobre o corpo docente, o corpo discente, a organização dos currículos, as condições técnico-materiais de ensino, a gestão da instituição, a prestação de serviços a sociedade, a investigação e outros.

O décimo segundo artigo “*Transdisciplinaridade: nova ferramenta na prática pedagógica*”, da autoria de Olga Judite Jamisse, tem como objectivo analisar o potencial que os

princípios da transdisciplinaridade têm na formação do docente do Ensino Superior (ES), na sua missão de levar o estudante à aprendizagem significativa. A autora considera que na maioria das instituições de formação de docentes do ES em Moçambique a transdisciplinaridade ainda é uma retórica, não acontecendo efectivamente como uma acção pedagógica. Sugere que os formadores efectuem a formação observando os princípios da transdisciplinaridade, em que se implemente a articulação e a integração dos diversos saberes no processo de formação.

O décimo terceiro artigo é de Carla Maria Ataíde Maciel, António Taimo Supeia, Madalena Bive e Telma Luís Nhantumbo intitulado “*Mapas de conceitos de Educação/Currículo*”. O objectivo principal do artigo é partilhar com a comunidade académica mapas de conceitos de Educação/Currículo que constituem um alicerce para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Doutoramento em Educação/ Currículo na Universidade Pedagógica. Concluem que o processo de elaboração dos mapas de conceitos pelos doutorandos estimula o pensamento crítico e permite o domínio necessário dos conceitos básicos estruturantes da pesquisa, sendo, portanto, um exercício útil para todos os pesquisadores em fase inicial ou mais avançada da investigação.

O décimo quarto (e último) artigo, é de Longo Pedro Chuva, intitulado: “*Estratégias de comunicação para a redução da gravidez indesejada na adolescência em Tete: Caso da Escola Secundária de Chingodzi*”. O autor analisa as estratégias de comunicação usadas para a redução de gravidez indesejada em adolescentes da Escola Secundária de Chingodzi, em Tete. O autor conclui que naquela escola há registo de casos de gravidezes indesejadas, no entanto, a escola não possui um centro ou núcleo de aconselhamento em matéria de saúde sexual e planeamento familiar para os alunos. Sugere a criação de um núcleo de aconselhamento e sensibilização na escola e ainda a inclusão nos currículos nacionais de disciplinas de saúde sexual e reprodutiva para fazer-se face a este fenómeno.

Deste modo apresentamos, de forma resumida, os catorze artigos que compõem este número da Revista.

Agradecemos a todos os autores por nos terem enviado os seus artigos para publicação.

Desejamos a todos os nossos leitores um Próspero Ano 2018.

Boa leitura a todos!

A Direcção

Língua, cultura e intercompreensão: Como incluir para uma educação para todos?

*Amélia Lemos*¹

Resumo

Desde que Moçambique se tornou independente, Samora Machel definiu que a educação seria para todos. “Educação para todos” significa olhar para a heterogeneidade de contextos, línguas e culturas existentes no país, que se convergem no espaço escola e não fazer tábua rasa de toda a riqueza e diferenças que estes aspectos contêm. Neste texto, pretendo analisar aspectos da língua e cultura que podem contribuir para a exclusão, na escola e na sala de aulas. Interessa-me aqui abordar a exclusão na perspectiva da língua e cultura, tendo em conta que a heterogeneidade de línguas e culturas criam de maneira sistemática manifestações de conflitos, de superioridade, de desigualdade, etc. Num estudo que alia a antropologia cultural, social e a sociolinguística, identificarei através de uma pesquisa qualitativa, alguns aspectos que concorrem para a exclusão e a desigualdade de oportunidades na escola e propor através da noção de identidade e intercultural, algumas sugestões para a promoção da inclusão.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Exclusão. Intercultural. Língua/cultura.

Abstract

Since Mozambique became independent, Samora Machel defined that education would be for everyone. "Education for all" means looking at the heterogeneity of contexts, languages and cultures existing in the country, which converge in the school space and not make a shallow board of all the wealth and differences that these aspects contain. In this text, I intend to analyze aspects of language and culture that can contribute to exclusion, in school and in the classroom. I am interested here to address exclusion from the perspective of language and culture, given that the heterogeneity of languages and cultures systematically creates manifestations of conflicts, superiority, inequality, etc. In a study that combines cultural, social and sociolinguistic anthropology, I will identify through qualitative research some aspects that contribute to the exclusion and inequality of opportunities in the school and propose through the notion of identity and intercultural some suggestions for the promotion of inclusion.

Keywords: Education. Inclusion. Exclusion. Intercultural. Language / culture.

Introdução

A Independência de Moçambique trouxe para além da liberdade e soberania para os Moçambicanos, a liberdade destes se exprimirem nas suas próprias línguas e culturas.

A língua de modo geral, é expressão de sentimentos, de ideias, de liberdades. Na África, de modo particular, a língua exprime cores, ritos, cheiros, risos, alegrias, mas também exprime choros, guerras, revoltas, tristezas, injustiças, enfim, uma mistura de sentimentos fortes, ligados a

¹ Professora no Departamento de Línguas, Curso de Francês Língua Estrangeira (FLE). Coordenadora do Mestrado em Educação/Ensino de Francês, na FCLCA (Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes), Universidade Pedagógica (UP), Moçambique. Doutorada em Ciências de Linguagem, Didáctica e Semiótica pela Universidade de Franche Comté, Besançon, França.

identidade e a cultura dos povos. Moçambique sendo um país multilinguístico e multicultural², oferece uma multiplicidade de contextos, de oportunidades, mas também de desigualdades. Esta ideia é expressa por SOUZA e PAUTZ (2008:1) que afirmam que:

A língua de um povo constitui-se como um dos seus bens mais preciosos. É na língua que se apresentam refletidas as representações e construções de uma sociedade. É pela língua que se dão as relações de poder e dominação, os consensos, as discórdias, as transmissões culturais. Assim como é pela língua que o sujeito constrói seu lugar na sociedade, também é através dela que é excluído.

Se olharmos para o contexto escolar em Moçambique, podemos observar que a grande maioria das crianças se vê, desde o início da escolaridade, excluída do processo, tendo em conta que esta maioria não fala nem escreve em língua portuguesa, língua nacional e de escolaridade. Fiz referência a este aspecto em trabalhos anteriores (2007/2011).

Desde que Moçambique se tornou independente, Samora Machel definiu que a educação seria para todos. “Educação para todos” significa olhar para a heterogeneidade de contextos, línguas e culturas existentes no país, que se convergem no espaço escola e não fazer tábua rasa de toda a riqueza e diferenças que estas línguas contêm.

Neste texto, pretendo analisar aspectos da língua e cultura que podem contribuir para a exclusão, na escola e na sala de aulas. Interessa-me aqui abordar a inclusão na perspectiva da língua e cultura, tendo em conta que a heterogeneidade de línguas e culturas criam de maneira sistemática manifestações de conflitos, de superioridade, de desigualdade, etc. Num estudo que alia a antropologia cultural, social e a sociolinguística, identificarei através de uma pesquisa qualitativa, alguns aspectos que concorrem para a exclusão e a desigualdade de oportunidades na escola e propor através da noção de identidade e intercultura, algumas sugestões para a promoção da inclusão.

Numa primeira fase, abordo a questão da heterogeneidade linguística e cultural e identidade no contexto escolar, como forma de contextualizar e constituir um quadro conceptual. Numa segunda fase, farei uma abordagem sobre o acesso à escola para todos, segundo os anseios de Samora Moisés Machel e tentarei mostrar, através de exemplos, algumas manifestações que contribuem para a exclusão na escola e na sala de aulas. Numa última e terceira fase, apresentarei as principais conclusões e perspectivas que privilegiem a inclusão.

²Sobre estes conceitos referir-me-ei aos definidos pelo Quadro Comum de Referência para as Línguas (QCRL), que enuncia que o plurilinguismo é o “uso de várias línguas por um indivíduo. Esta noção se distingue da do multilinguismo que significa a coexistência de várias línguas no seio de um grupo social”, in Observatório Europeu do plurilinguismo (2011: 11).

Heterogeneidade linguística/cultural e identidade no contexto escolar

A Antropologia Cultural, que se ocupa em investigar aspectos da cultura como, usos e costumes, mitos, valores, crenças, ritos, religião, língua, no tempo e no espaço, ajuda-nos a olhar as questões de identidade e representação das línguas e culturas tendo em conta a heterogeneidade dos contextos. A heterogeneidade de línguas e culturas em contexto escolar deve ser encarada como um factor importante tanto para o sucesso como para o insucesso escolar. Considero que a sala de aula constitui um modelo representativo da sociedade. No caso de Moçambique, principalmente nas grandes cidades, a sala de aulas é um modelo representativo da sociedade, pois lá se encontram a conviver várias línguas, culturas e por vezes nacionalidades. Por um lado, as desigualdades linguísticas e culturais estão patentes ao nível da sociedade, pois se podem observar estratificações, exclusões, estereótipos e preconceitos em relação a vários aspectos da vida e do quotidiano dos Moçambicanos. Por outro lado, numa sociedade multilingue e multicultural, todos os indivíduos, plurilingues/pluriculturais ou não, estão directa ou indirectamente emergidos neste contexto e acabam sofrendo influências das línguas e culturas em presença. Por exemplo, na cidade de Maputo, podemos verificar fenómenos de empréstimos de uma língua a outra. Da língua inglesa (“draft”, “workshop”, etc.), ou então, da língua Xironga ou Xichangana (*Tcxova*, *Dumba nengue*), que foram incorporadas na língua portuguesa ou vice-versa e que são muitas vezes utilizadas de maneira natural por indivíduos que nem sequer falam a língua inglesa ou o Xironga, visto que:

a língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da alma, ou do íntimo, ou do que quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se fosse a sua boca (Signorini, 2002: 76-77, citado por SOUSA e PAUTZ, 2008: 1).

Esta questão nos conduz à uma outra, que consideramos crucial, que é a afirmação da identidade através da linguagem. Sendo a linguagem o meio pelo qual o indivíduo se comunica com os outros, em contexto escolar, podemos afirmar que os alunos possuem uma identidade do grupo falante da mesma língua, a língua portuguesa, mas também possuem uma identidade que os liga às suas culturas e línguas maternas. Se considerarmos que na escola estão presentes várias línguas maternas de origem bantu, as línguas estrangeiras (inglês e francês), estaremos perante várias manifestações de identidades, várias maneiras de ver o mundo, que podem ou não ser as mesmas que as veiculadas no seio do grupo classe. É com certeza uma dimensão complexa que

suscita uma série de reflexões e uma série de interrogações a semelhança das colocadas por Patrick CHARAUDEAU, (2001:341), no seu texto “*Langue, Discours et Identité Culturelle* »: “O que é a identidade individual? O que é a identidade social e/ou cultural de um grupo? Estas são as mesmas? Quem julga a identidade de um grupo, é o grupo que se julga a si mesmo ou um outro grupo? De que maneira se manifesta a identidade, pelo comportamento dos indivíduos na sua vida colectiva, através da sua linguagem?”³ Todas estas questões mostram que o debate sobre a identidade não é fácil e merece ser analisado com muita atenção. Podemos falar de identidade cultural e social. É sabido que a identidade se constrói com a cultura. A identidade cultural está mais ligada a origem cultural. Em Moçambique, por exemplo, os Macuas possuem aspectos identitários que os identificam como Macuas e como Moçambicanos. Os Macuas partilham a mesma língua, apesar da existência de variantes e partilham também alguns usos e costumes, como por exemplo, os ritos de iniciação. Eles possuem igualmente aspectos não comuns, por exemplo, o uso do *mussiro*⁴. Nem todas as mulheres macuas usam o *mussiro*, esta tradição é mais reservada à mulher do litoral. No entanto, por questões de identidade macua, a nível nacional, a mulher macua aparece vestida com capulanas garridas e o *mussiro* no rosto. A identidade social está relacionada com a posição do indivíduo em função da posição de outros indivíduos na sociedade. Ela pode ser individual ou colectiva. Ela se constrói a medida que o indivíduo faz o seu percurso individual e colectivo. Há no entanto, alguns aspectos da identidade cultural e social, como o nome, a nacionalidade, a origem étnica, etc. que são transmitidos às gerações, por herança, pela origem e pela comunidade/sociedade. Para Louis-Jean CALVET (2001: 6):

[...] a língua preenche uma função identitária. Como um bilhete de identidade, a língua que falamos e a maneira como a falamos revela algo de nós: a nossa situação cultural, social, ética, profissional, a nossa faixa etária, a nossa origem geográfica, etc., ela revela a nossa identidade, isto é, a nossa diferença. A identidade é, com efeito, essencialmente um fenómeno diferencial: ela só

³Traduzido de « Qu'est-ce que l'identité d'un individu, qu'est-ce que l'identité sociale et/ou culturelle d'un groupe, et sont-ce les mêmes ? (ii) Qui juge de l'identité d'un groupe, est-ce le groupe lui-même sur lui-même, ou est-ce un autre, extérieur au groupe ? (iii) Par quoi se constitue l'identité, par le comportement des individus dans leur vie collective, par leur langage ?, in *Langue, discours et identité culturelle*, (2001:341).

⁴Mussiro é um creme obtido a partir de pedaços secos do tronco de uma árvore. Esfrega-se o tronco numa pedra humedecida com um pouco de água, até se obter um creme esbranquiçado que é aplicado na cara e no corpo. A medida que o creme seca no corpo, ele torna-se branco. Este creme funciona como creme de beleza.

aparece face a um outro, ao diferente, e ela pode variar quando o outro muda. Portanto, quando adquirimos várias línguas, possuímos várias identidades⁵.

Neste texto interessa-me identificar uma série de indícios que me conduzam a reflectir sobre a heterogeneidade de línguas e culturas na sala de aulas, que criam condições para um desequilíbrio e situações de exclusão no processo de ensino/aprendizagem. Algumas das questões colocadas por CHARAUDEAU (2001) poderão ter elementos de resposta nas reflexões que tecerei mais abaixo, sobre factores de exclusão. Considero que os questionamentos de CHARAUDEAU diferem em certa medida do contexto que pretendo estudar, pois o autor se interroga de que maneira se pode fazer passar a dimensão cultural da linguagem numa situação de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. No meu contexto de intervenção, é preciso considerar por um lado, a questão do acesso à língua portuguesa por parte da maioria dos alunos, a questão das línguas maternas, que são de domínio oral e não escrito (as crianças se sentem discriminadas e desamparadas pelo facto das suas línguas maternas não serem usadas na escola), e por outro lado, a questão da formação dos professores, cujas metodologias não se adequam ao contexto de multiplicidade de línguas e culturas (nacionais e estrangeiras), e onde a língua portuguesa detém a supremacia.

À semelhança do que afirma GALLI (2015: 112) segundo o qual por uma questão natural a *“língua implica mutuamente cultura”*, e que *“ao conhecer uma LE experimenta-se a intercultural, responsável por disparar toda uma série de representações inegáveis para a efectiva aquisição da língua alvo”*, considero que em contexto multilingue, o diálogo intercultural acontece constantemente, independentemente da vontade do professor ou dos estudantes. Esta ideia é reforçada por CUQ (2010:136, 137):

[...] O intercultural supõe, com efeito, a troca entre as diferentes culturas, a articulação, as conexões, os enriquecimentos recíprocos. Longe de ser um empobrecimento, como afirmavam os conservadores, o contacto efectivo de culturas diferentes constitui um ganho no qual cada um encontra um suplemento para sua própria cultura (o que não significa, em absoluto, renúncia alguma).

⁵Traduzido de[...] la langue remplit une fonction identitaire. Comme une carte d'identité, la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous: notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique, etc., elle dit notre identité, c'est-à-dire notre différence. L'identité est en effet essentiellement un phénomène différentiel: elle n'apparaît que face à l'autre, au différent, et elle peut donc varier lorsque change l'autre. Nous avons donc différentes identités lorsque nous possédons plusieurs langues. Louis-Jean Calvet, Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation, Paris, 20 - 21 mars 2001, table ronde “1 ère table ronde Identité et multiculturalisme»

Apesar do conceito de interculturalidade ser recente, muitos pesquisadores da área da comunicação, da antropologia e da sociologia já desenvolveram trabalhos neste sentido, o que mostra claramente que a questão da heterogeneidade das línguas e culturas preocupa muitos estudiosos, porque disto depende o sucesso escolar. E quando se fala em sucesso escolar, deve-se proporcionar aos alunos os mesmos direitos, as mesmas oportunidades no acesso à formação.

Acesso à escola para todos: uma utopia?

Quando Moçambique adoptou a língua portuguesa como língua nacional e língua de escolaridade, foi para permitir que todos os Moçambicanos tivessem o direito de irem à escola, de se comunicarem e de se compreenderem dentro da diversidade, evitando deste modo que a multiplicidade de línguas e culturas, hábitos e costumes não continuasse a promover o regionalismo, fenómeno que era incentivado pelo regime colonial, o que resultava em discórdias e desigualdades. Na altura da Independência de Moçambique, em 1975, uma das palavras de ordem era “Unidade”. E esta unidade só poderia ser garantida através de uma língua comum, sem ignorar as línguas maternas. A esse propósito, Samora Moisés Machel (1973: 5) defendia que:

Uma das primeiras preocupações que a educação deve transmitir, é a da unidade do Povo. O colonialismo procurou acentuar todas as divisões étnicas, linguísticas, religiosas, culturais que podiam existir entre a população moçambicana. Por outro lado, a educação tradicional, exaltando o culto da comunidade linguística a que a pessoa pertence, inculcou-lhe uma atitude de desprezo, por vezes mesmo de ódio, em relação às outras comunidades.

Samora defendia que a escola não poderia contribuir para a edificação do país se não conseguisse acabar com “*o regionalismo, o tribalismo, a atitude de desprezo para com as outras comunidades*” (Idem), que segundo ele resultavam da ignorância e do desconhecimento dos outros valores. Ele promovia deste modo a unidade na diferença, porque esta diferença constituía a riqueza que poderia impulsionar o desenvolvimento.

Esta perspectiva é igualmente defendida por DABÈNE (1994), segundo a qual a instituição tem a vocação de acolher todos os alunos seja qual for a sua origem linguística e cultural. A instituição deve promover a inclusão e a coesão social, permitindo a mistura das culturas endógenas e exógenas. No meu entender, falar de inclusão no seio da educação pode ser fácil do ponto de vista de políticas linguísticas e de directrizes escolares. O que se torna difícil, de maneira efectiva, é colocar essas políticas e directrizes em prática e assumi-las como importantes para o processo de ensino/aprendizagem, num país multilingue e pluricultural. No caso de

Moçambique, em particular, o sector da educação apercebeu-se muito rapidamente que embora tenha sido adoptada uma língua nacional e de ensino, para a maioria dos Moçambicanos, esta constituía ainda um grande entrave à igualdade de acesso à escola. Como ensinar a alunos de horizontes diferentes, línguas diferentes, culturas diferentes, muitas vezes, idades diferentes, utilizando a mesma metodologia?

A desigualdade manifesta-se principalmente porque os métodos de ensino/aprendizagem adoptados na sala de aulas não valorizam a inclusão. A língua traz consigo aspectos da cultura que não são concebidos nem percebidos da mesma maneira, por todos os alunos. No ensino da matemática, por exemplo, o modo de raciocínio matemático em português é diferente em algumas línguas maternas de origem bantu. Do mesmo modo, a estrutura da língua portuguesa é diferente da língua bantu, o que cria uma série de dificuldades para o aluno que não domina a língua portuguesa, em perceber uma série de conceitos científicos. Na perspectiva das autoras Lise KVANDE, Cláudia LENZ (2013:114):

A compreensão que os alunos têm dos manuais escolares e do ensino dispensado está estreitamente ligada à compreensão das palavras e de conceitos utilizados. [...] Estes são frequentemente obscuros e fazem referência a sentidos diferentes e por vezes contraditórios, que dependem dos seus contextos, geográfico, social e culturais, bem como da idade, das opiniões políticas e das convicções pessoais das pessoas que os utilizam. Enfim, e por causa do seu grande leque de significados e de utilizações, os conceitos-chave são sempre contestados, constituem o lugar de discórdia, e por vezes mesmo de conflitos sociais, políticos e culturais⁶.

Se estes aspectos e outros não forem tomados em consideração na sala de aula, serão com certeza factores de exclusão. A noção de exclusão ou de inclusão não abrange apenas a língua e a cultura. A exclusão/inclusão social, por exemplo, é verificada a vários níveis, mas tratando-se de um assunto vasto, limitar-nos-emos à questão “língua/cultura”. Em contexto escolar, a cultura é primordial porque ela dita comportamentos, atitudes, modos de vida, modos de pensar e de relacionamento. Através da cultura, formam-se grupos, excluem-se grupos, nascem discórdias e desigualdades, mas também criam-se amizades, consensos, famílias, etc. Então, o que é cultura? Para MEXIAS-SIMON (2012:15):

Cultura no seu sentido antropológico: maneira como as pessoas usam os meios naturais para garantir sua sobrevivência, seu conforto, seu prazer. Não se fará

⁶Traduzido por mim de «La compréhension qu’ont les élèves des manuels scolaires et de l’enseignement dispensé est étroitement tributaire de la compréhension des mots et des concepts utilisés». [...] Ils sont souvent obscurs et font référence à des sens différents et parfois contradictoires qui dépendent de leurs contextes géographique, social et culturel, ainsi que de l’âge, des opinions politiques et des convictions personnelles de la personne qui les utilise. Enfin, et en raison de leur large éventail de sens et d’utilisations, les concepts clés sont toujours contestés, ils sont le lieu de désaccords, et parfois même de conflits, sociaux, politiques et culturels ». (2013:114).

nenhum julgamento de valor *a priori*, quanto à qualidade, estética ou intelectual de arte, literatura etc. Cultura será, portanto, o conhecimento que a pessoa detém em virtude de ser membro de determinada sociedade.

A promoção da cultura na escola, depende do modo como o processo é conduzido pelo professor, da sua formação e da sua maneira de ver e conceber o mundo. Se ele tiver uma visão restrita ao seu grupo, dificilmente poderá promover a inclusão.

No caso de Moçambique, podemos vislumbrar vários cenários nos quais a criança se encontra em situação de exclusão. Algumas são ditadas pelo próprio sistema de educação, outras são ditadas pelo contexto social, geográfico e económico do país, que por si só gera desigualdades. Citaremos de seguida algumas dessas situações:

1. A maioria das crianças ingressa na escola desamparada do ponto de vista da língua. Em casa, só se comunicam utilizando a língua materna e todas as actividades diárias são exercidas em função desta língua. De um dia para o outro, chegando a idade escolar, são deparadas com um novo contexto, uma nova língua e novas pessoas – a escola. A escola para estas crianças é um lugar estranho, com um nível de exigência muito diferente daquele a que estão habituadas em casa, com atitudes e modos de estar também diferentes. Este é o caso das crianças das zonas rurais ou periféricas.
2. Algumas crianças vivendo na cidade ou em zonas periféricas, mesmo falando aparentemente a língua portuguesa, enfrentam enormes dificuldades de leitura e escrita. Muitas vezes o português não é a língua de comunicação quotidiana na família.
3. As crianças das grandes cidades, que se comunicam apenas através da língua portuguesa, em casa, com os familiares, na escola e na sociedade, não estão preparadas para lidarem com a diferença na sala de aulas (sotaques acentuados, formulações de discursos com erros e deficiência, palavras mal pronunciadas em decorrência da influência da língua materna, etc.). Isto cria preconceitos, estereótipos e manifestações de chacota entre alunos.
4. A língua portuguesa tendo o estatuto de língua oficial, nacional e de escolaridade, é colocada de maneira consciente ou inconsciente numa posição de superioridade em relação às línguas de origem bantu. Estando estas línguas num segundo plano, elas acabam sendo relegadas às comunicações informais (em casa, por exemplo). Esta hierarquia é de tal modo acentuada, que mesmo no sistema bilingue, introduzido em algumas escolas do país, a título experimental, alguns pais recusam-se a admitir que os

seus filhos aprendam através destas línguas, alegando que o mercado de trabalho não as considera como línguas de trabalho e de prestígio.

5. O facto de as matérias serem ensinadas em português, (ciências, geografia, história, matemáticas, etc.) com técnicas e metodologias da língua portuguesa, acaba criando barreiras e bloqueios ao nível do processo de ensino/aprendizagem. O exemplo que colocamos acima, em relação ao ensino da matemática, constitui uma prova. Os conceitos dados em língua portuguesa, são de certa forma homogéneos, baseados na ciência vista sob uma só perspectiva. A vivência e a experiência do aluno nem sempre são consideradas. No meu entender, não interessa muito se o aluno está certo ou errado, o mais importante é que ele seja ouvido e tenha a força de expressão na sala de aulas.
6. Aspectos socioculturais específicos de cada região ou zona, podem também criar barreiras ao nível da compreensão das matérias, por que apresentam percepções diferentes. Por exemplo, a noção de casa, tal qual a língua portuguesa apresenta, é um edifício com compartimentos (quarto, sala, casa de banho, cozinha). Na maioria das casas de famílias vivendo nas zonas rurais, a casa tem só um ou dois cómodos, que servem por vezes de sala e quarto. A casa de banho situa-se no fundo do quintal e a cozinha é um local, fora de casa, onde se confeccionam as comidas. O mesmo acontece em relação à noção de quarto. Para as crianças das cidades, o quarto tem uma cama, um guarda-fatos, etc. Para as das zonas rurais, o local onde a família dorme, restringe-se a uma esteira, que é estendida na sala ou num outro cómodo na altura de dormir. Em algumas zonas, como a zona Norte, existem algumas camas feitas de material local, com esteiras e paus, mas a grande maioria ainda se deita em esteiras. Podíamos ainda citar o exemplo das refeições do dia: pequeno-almoço, lanche, almoço, lanche e jantar. Este cenário, que é da cidade, não existe no campo. Se abordarmos as refeições do dia nos manuais escolares, usando o modelo das cidades, estaremos a promover a exclusão, porque o aluno do campo não se reconhecerá neste cenário, a menos que o professor esteja preparado para ouvir outras experiências e outras vozes em relação a este assunto.
7. A lógica de alguns conceitos e regras da língua nem sempre são evidentes. Tenho em memória uma conversa que tive com a minha finada avó materna. Propus-lhe uma maçã e exprimi-me do seguinte modo “A vovó quer uma maçã? E ela respondeu-me “ Não minha filha, não quero maçã, quero uma *çã*”.Na língua materna dela, o Xironga, “ma” marca o plural do substantivo, para algumas palavras. Na altura achei graça, mas depois percebi que ela tinha raciocinado segundo a estrutura da sua língua. Citando um outro

exemplo, as formas de tratamento em português são “tu” e “você”, “o senhor/a senhora”. Em algumas línguas, senão na maioria, esta distinção não existe. Por essa razão muitas pessoas misturam as duas formas para se dirigir à mesma pessoa. Por exemplo, “Bom dia minha senhora, podes entrar, o doutor vai-lhe atender.”

Propus-me a citar apenas alguns exemplos, de entre muitos, que podem criar situações de exclusão pelo modo como são tratados ou não são tratados na sala de aulas. Para haver exclusão, basta apenas que não pensemos em incluir. Exclusão, significa *pôr de lado, afastar, excluir alguém*, cujos sinónimos são *limitar, marcar, reservar e restringir* e inclusão quer dizer *introduzir, acrescentar algo em, colocar alguma coisa no interior de*, com os sinónimos *incorporar, meter, abranger, implicar*⁷. Para o contexto da presente pesquisa, interessa-nos reter a palavra “implicar”, por achar que ela corresponde melhor ao que se espera de uma inclusão na escola. Implicar os alunos no processo de ensino/aprendizagem significa tomar como base de reflexão conjunta, todas as experiências, vivências, culturas e línguas conjugadas na sala de aulas. No mesmo sentido EHRHART& HÉLOT (2008: 3) enunciam que:

Vários pesquisadores insistem na ideia de que toda a situação de aprendizagem implica uma negociação de identidades. Para melhor pensar a elaboração de práticas reflexíveis em contexto plurilingue e pluricultural, precisamos de instrumentos conceituais, de saberes que tornem inteligíveis as nossas práticas de formadores de formadores e de estagiários.

Trata-se de fazer um apelo ao diálogo de culturas de modo a que todos os alunos possam sentir-se parte integrante do grupo, para que todos possam se exprimir e vencer tabus de vária ordem. É a ideia expressa pela educadora MANTOAN (2005: 1) “*Estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro*”. Quando o professor utiliza uma estratégia inclusiva, ele contribui para a destruição de barreiras e preconceitos, para o equilíbrio e a paz entre as línguas e culturas, isto porque na perspectiva de CALVET (2001), o plurilinguismo mal gerido na escola é factor de conflito e de guerras, não entre as línguas, mas entre os homens que as colocam umas a um nível mais elevado ou importante que outras.

Samora Machel exprimiu num dos seus discursos esta ideia de união e de reflexão conjunta ao afirmar que “*Nas nossas escolas, nos bancos de aulas, nas casas, nos refeitórios na produção devemos esforçar-nos em juntar continuamente alunos e professores de regiões diversas, a fim*

⁷In Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-05-05 07:34:22]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Incluir>.

de que a partir do convívio quotidiano se percam os reflexos regionais para se adquirir um sentimento de consciência moçambicano.” (1973: 5). Era uma directriz para que os moçambicanos procurassem desenvolver uma identidade moçambicana e não regionalista. O regionalismo pode ser encarado na mesma perspectiva das línguas e culturas. A tendência é que umas se tornem mais importantes e prestigiantes que outras, que umas dominem outras, criando deste modo assimetrias.

Conclusão/perspectivas

A questão de exclusão na escola é e continua a ser objecto de estudo ao nível de todos os países multilingues e multiculturais, na Europa, na África e em outros continentes. Sendo um problema que toca principalmente a educação, esta questão deveria ser prioridade não só em termos de políticas linguísticas traçadas pelas autoridades da educação, mas também em termos de formação do corpo docente. Existe um grande fosso entre as políticas traçadas (ao nível macro e micro) e a prática. Os exemplos que apresentei em relação às várias situações de exclusão na escola, são conhecidos e vividos por todos nós, professores, educadores, encarregados de educação e a sociedade em geral. Como disse acima, na altura da Independência de Moçambique, ao se adoptar a língua portuguesa, como língua nacional e língua de comunicação, tinha-se como primeira ideia a garantia da unidade entre as diferentes etnias, no sentido de evitar o regionalismo e o tribalismo, que Samora Machel tanto combateu. Com a Independência de Moçambique, a liberdade linguística de expressão não se efectivou em termos práticos, na medida em que a maioria da população continua até aos tempos actuais a depender de uma língua, dita nacional e de escolaridade, apesar de não a dominar. Esta ideia encontra eco nas palavras do linguista MABASSO (2014) quando ele afirma que o português em Moçambique apresenta:

o paradoxo de ser formalmente qualificado como língua da unidade nacional, mas ser falado por uma minoria, constituída, principalmente, pelas elites da terra. Por isso, alguns estudiosos moçambicanos consideram-no factor de exclusão. [...]. O Português não é e nunca, a meu ver, será uma língua nacional em Moçambique. O conceito de “língua nacional” tem a ver com uma série de factores a considerar, tais como valores do nacionalismo, autenticidade e aceitabilidade.

O estatuto das línguas e a sua utilidade no desenvolvimento do país deveriam merecer uma atenção especial por parte do governo e das autoridades da educação. As instituições de formação de professores devem olhar para a formação de professores, nas várias áreas, tendo em conta a questão da pluralidade linguística e cultural.

Como perspectiva, considero que uma sala de aulas onde o professor adote estratégias de negociação, de expressão de sentimentos, de ideias, de experiências pessoais, iguais ou diferentes, reais ou imaginárias, é um espaço onde cada aluno se sente parte integrante de um grupo, grupo esse que tem objectivos comuns, que são aprender, desenvolver capacidades a vários níveis, ultrapassar barreiras e se formar. A educação é para todos e todos devem ter os mesmos direitos. Esse espaço deve igualmente permitir que a língua portuguesa, língua de comunicação e de escolaridade seja um ponto de encontro, e para se atingir esse ponto de encontro existem etapas que devem ser vencidas por todos, cada um com o seu saber, o seu contributo, o seu sentimento, a sua identidade. Só formando professores para a interculturalidade é que será possível começar-se a pensar na valorização das línguas e culturas em presença na escola. Para SILVA:

[...] Não existe disciplina a tempo inteiro para abordar as questões de cultura. O conteúdo cultural faz parte de cada aluno, da classe, de tal forma que cada professor, cada conselho de classe deve planificar e agir tendo em conta os alunos. Toda a disciplina escolar deve ser capaz de tratar das questões multi/interculturais (2013: 81).

Eu considero que para tal, é preciso que todos (autoridades da educação, professores, formadores, encarregados de educação, etc.) estejamos de acordo e coordenados neste sentido. Deste modo será possível combater o estereótipo e o preconceito e promover a alteridade⁸. A alteridade permitirá que as distâncias e as desigualdades culturais, as diversidades linguísticas sejam encaradas como um enriquecimento para todos. Os alunos que não falam ou não dominam o português têm tanto a ensinar aos que o falam e vice-versa. Do mesmo modo que existem aspectos culturais de uns e de outros que podem enriquecer uns e outros.

Em jeito de conclusão, termino este texto com uma citação de MANTOAN (2005: 1):

O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos.

⁸Compreender a cultura do outro e acolhê-la, respeitá-la.

Bibliografia

- CALVET, Louis-Jean. *Identité et multiculturalisme*, 1ère table ronde Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation, (universite.auf.org/.../1/Ac, acesso 20.04.2016). Paris, 20 - 21 mars 2001.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Langue, Discours et Identité Culturelle*, ELA, Études de Linguistique Appliquée», n° 123-124 | pp. 341 à 348, 2001/3.
- CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de Didactiques du Français: langue étrangère et seconde*. Paris, CLE, International, 2010.
- EHRHART, Sabine & HELOT, Christine. "La formation des enseignants en contexte plurilingue. Identité-Hybridité-Mobilité", *Colloque international, La formation des enseignants en contexte plurilingue identité-hybridité-mobilité*, LACETS & PLURIEL – ALSACE, Strasbourg, mars 2008.
- GALLI, Joice Armani. *A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas Estrangeiras no Brasil: Representações e realidades do FLE*, Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.1, pp.111-129, Jan./Jun., 2015.
- KVANDE, Lise, LENZ, Cláudia. *L'exploration de concepts par de futurs enseignants norvégiens*, in Revue internationale d'éducation de Sèvres, N° 63, L'école et la diversité des cultures, pp.111 – 121, septembre 2013.
- LEMOS, Amélia. "A língua como factor facilitador do acesso ao saber". *Colóquio Internacional*, Praia, 12 e 13 de Novembro, União Latina/ISE, 2007
- LEMOS, Amélia, *Contexte plurilingue au Mozambique : quelle identité, quelle culture?* French Studies in Southern Africa, No. 41, pp. 118-141, 2011.
- MABASSO, Eliseu *A Língua Portuguesa é factor de exclusão em Moçambique* <https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/a-lingua-portuguesa-e-factor-de-exclusao-em-mocambique>, (Texto originalmente publicado no jornal Savana (Moçambique), por Ricardo Mudaukane, 27 de Junho de 2014.
- MACHEL, Samora. *Educar o homem para vencer a guerra, Criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria*. 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura – DEC, Coleção «Estudos e Orientações» N° 2, Novembro de 1973.
- MANTOAN, Maria Teresa. *Inclusão promove a justiça*, in novaescola@fvc.org.br, 2005, (acesso 05.05. 2016)

MEXIAS-SIMON. Maria Lúcia Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 3, n. 1, pp. 14-24, Jan./Jun., 2012.

SILVA, Maria do Carmo Vieira. *Les enseignants face à la diversité culturelle des élèves*, (Études menées dans des établissements scolaires au Portugal), Revue internationale d'éducation de Sèvres N°63, L'école et la diversité des cultures p.77 – 87, septembre 2013.

SOUZA, António Escandiel e PAUTZ, Sílvia, *A diversidade linguística em contexto escolar*, jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/07_L.../L&C1s07, 2008, (acesso 06.05. 2016)

Observatório Europeu do plurilinguismo, Carta Informativa N°38 (Dezembro 2010), <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>, 2011, (acesso 06.05. 2016)

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico, Infopédia, Dicionários Porto Editora, <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>, 2003, (acesso 02.05. 2016)

Políticas públicas de educação do Ensino Básico: percepções dos actores do processo educativo na escola

Faira Ibrahim e António Supeia⁹,
Guilherme Basilio e António Cipriano¹⁰

Resumo

O objectivo deste ensaio é reflectir sobre as percepções dos professores, directores de escolas e gestores centrais sobre as Políticas Públicas de Educação do Ensino Básico (PPEB), assim como aferir a sua relevância. A metodologia adoptada foi a fenomenológica, abordagem hermenêutica e a combinação da pesquisa qualitativa e quantitativa. Para a recolha de dados, foi usado questionário com perguntas fechadas e abertas para uma amostra por conveniência de 50 docentes de escolas primárias públicas, nomeadamente: a Escola Primária Completa Lhanguene Piloto e a Escola Primária Lhanguene Centro. Foram entrevistados dois gestores de nível central da educação, um gestor do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, ligado ao Ensino Básico e outro do INDE da área de formação de professores. As conclusões da pesquisa mostram que existe um défice de conhecimento dos principais actores do processo educativo das escolas acima referidas em relação às PPEB. Por isso, sugerimos acções de consciencialização às escolas e outras instituições gestoras para maior difusão das PPEB e sua implementação.

Palavras-chave: Políticas. Políticas públicas da educação. Escolas. Ensino Básico.

Abstract

The objective of this essay is to reflect on the perceptions of teachers, school principals and central managers on Public Policies for Basic Education (PPEB), as well as to assess their relevance. The methodology adopted was the phenomenological, hermeneutical approach and the combination of qualitative and quantitative research. For the data collection, a questionnaire was used with closed and open questions for a convenience sample of 50 teachers from public primary schools, namely Lhanguene Piloto Primary School and Lhanguene Primary School. Two managers of the central level of education were interviewed, a manager of the Ministry of Education and Human Development, connected to Basic Education and another from the INDE of the area of teacher training. The research findings show that there is a lack of knowledge of the main players in the educational process of the above mentioned schools in relation to PPEB. Therefore, we suggest actions to raise awareness among schools and other management institutions for the greater dissemination of PPEB and its implementation.

Keywords: Policies. Public policies of education. Schools. Basic Education.

I. Introdução

O presente ensaio com o título *Políticas Públicas de Educação do Ensino Básico: Percepções dos actores do processo educativo na escola* tem como objectivo reflectir sobre as

⁹ Doutorandos em Educação/Currículo pela UP.

¹⁰ Docentes do Programa de Doutoramento em Educação/Currículo da UP.

percepções dos professores, directores de escolas e gestores centrais sobre as Políticas Públicas de Educação do Ensino Básico (PPEB), assim como aferir a sua relevância.

Na dissertação, os assuntos foram discutidos na seguinte ordem: a introdução, onde apresentamos o tema, sua relevância e os objectivos que se pretendem alcançar. No quadro teórico, discutimos os conceitos de política, políticas públicas da educação, escolas e Ensino Básico. Na metodologia, afluamos os paradigmas de orientação, o tipo de pesquisa e os instrumentos de recolha de dados. Apresentamos e discutimos os resultados e, finalmente, arrolamos as principais considerações finais.

II. Quadro teórico da pesquisa

Esta parte do texto pretende dar o suporte teórico ao ensaio e vamos discutir o conceito de Estado, as políticas sociais e as políticas públicas de educação. A análise das políticas públicas de educação será feita com base no modelo *de* ciclo contínuo de contextos.

1. Estado e as políticas sociais

Para analisar as políticas públicas é necessário, antes de tudo, compreender o que é o Estado e as suas formas de organização. Desde a Antiguidade até aos nossos dias, o Estado foi definido de várias maneiras. Porém, todas as definições desaguaram no facto de que o Estado é uma organização para o exercício do poder na sociedade.

Na Antiguidade Grega, o conceito de Estado foi desenvolvido por Aristóteles, designava o conjunto de regiões controladas por uma cidade (*polis*). Na Idade Moderna, o conceito de Estado foi ampliado, passou a ser uma "*instituição organizada política, cultural, social e juridicamente que ocupa um determinado território bem definido e que goza de uma soberania no concerto nacional e internacional*" (Basílio, 2012:35).

Recorrendo a interpretação de Basílio (2012) às ideias de Gramsci, o Estado define-se como instituição política que dispõe de meios coercitivos para manter a ordem e assegurar o poder. Para o efeito, serve-se do órgão legislativo (poder legislativo), da justiça (poder judiciário), repressivo (Exército e Polícia), das organizações burocráticas (poder ideológico) e das leis para regular a vida pública e privada dos cidadãos.

Por seu turno, Höfling (2001:31) define o Estado "*como o conjunto de instituições permanentes tais como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que possibilitam a acção do governo*". Entende-se por governo, o conjunto de programas e projectos que uma parte da sociedade (políticos, técnicos, organizações da sociedade civil e outras) propõe que configuram a

orientação política de um determinado governo que assume as funções do Estado por um determinado período.

No quadro da Teoria da Justiça de John Rawls (1997), inspirada no *Pacto Social* de Jean-Jacques Rousseau, "*o Estado promove o bem-estar da comunidade ou de grupo, realizando a vontade colectiva ao grau mais alto que soma os apetites individuais*" (Basílio:38). Por outras palavras, queremos dizer que o Estado tem responsabilidades de redistribuir os benefícios sociais para diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconómico. Este é o prenúncio da ideia de políticas sociais. Segundo Höfling (2001:31) as políticas sociais são "*acções de protecção social implementadas pelo Estado para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconómico*".

O posicionamento dos Estados para responder a problemática das desigualdades permite-nos diferenciar Estados em marxistas e liberais. A ideologia marxista é defendida por Claus Offe e a neoliberal por Milton Friedman. Na primeira, o Estado actua como regulador para estabilizar as assimetrias nas relações entre os proprietários do capital e da força de trabalho. Na segunda, as funções do Estado cingem-se apenas na garantia dos direitos individuais (direito a vida, liberdade e aos mecanismos da sua conservação), sem interferência na vida pública e económica da sociedade.

A intervenção do Estado na regulação dos desequilíbrios na acumulação capitalista é uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibe a livre iniciativa, a concorrência privada, e bloqueia os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio (Höfling, 2001).

As políticas públicas sociais envolvem as áreas de educação, saúde, previdência social, habitação, saneamento, entre outras. O presente trabalho, incide sobre as políticas públicas da educação. Com efeito, as políticas públicas de educação que foram implementadas em Moçambique inspiraram-se nas ideologias marxistas e liberais.

2. Políticas públicas de educação em Moçambique

A análise das políticas públicas de educação é recente. Os estudos mais conhecidos foram realizados por Ball e Bowe (1992) que inicialmente propuseram o modelo de análise de políticas de educação denominado por *abordagem de ciclo de políticas* (policy cycle approach). Segundo os autores em referência, a análise das políticas educativas obedece a um ciclo contínuo

composto por três domínios, nomeadamente o domínio da política proposta, política de facto e o domínio da política em uso (Mainardes, 2006).

O domínio da *política proposta* diz respeito as intenções do governo, dos seus assessores, instituições e funcionários centrais ligados a implementação de políticas da educação, as escolas, autoridades locais bem com as intenções da sociedade civil. Para o caso moçambicano, este domínio é constituído pelas intenções do governo-do-dia, do MINEDH, do INDE, das escolas e da sociedade civil.

As intenções manifestadas pelos vários intervenientes no domínio da política proposta apresentam-se sob forma de projecto do governo à Assembleia da República para a aprovação da política nacional da educação, no caso vertente do subsistema do Ensino Básico. Na entrevista que fizemos aos quadros seniores do MINEDH e do INDE sobre os mecanismos utilizados para a recolha das intenções dos intervenientes da política proposta para o Ensino Básico disseram que foi feita através dos seminários, discussões com académicos, encontros com grupos de interesses, etc.

O domínio da *política de facto* é constituído pelos textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta para ser colocada em prática. Neste nível, as várias sensibilidades políticas (partidos políticos) se debruçam sobre a política proposta, procurando encontrar enquadramento nos seus projectos políticos. No caso moçambicano, os partidos políticos com assento na Assembleia da República são: Frelimo, Renamo e MDM. É um desafio para os trabalhos futuros, analisar os pontos de encontro e divergência das políticas públicas de educação dos partidos referenciados.

Finalmente, o domínio da *política em uso* reflecte os discursos e as práticas institucionais que surgem como resultado do processo da implementação das políticas pelos profissionais que actuam ao nível da prática. Este domínio é crucial para o sucesso das políticas públicas educativas. Perfilam como actores principais da implementação de políticas públicas da educação, as escolas, professores, alunos e comunidade local. A este respeito, Ozga (2000) defende que os professores e os alunos são construtores de políticas de educação. Os primeiros influenciam na interpretação das directivas do governo e os últimos na aplicação das mesmas.

As pesquisas feitas nas escolas de Ensino Básico da Cidade de Maputo indicam que existem alguns problemas de base para a implementação das políticas educativas neste subsistema: os professores mostram desconhecimento sobre elas e as estruturas centrais reconhecem ter sido feito pouco no sentido de provê-los de ferramentas para a implementação das políticas educativas no Ensino Básico.

O modelo de análise baseado em *ciclo de políticas* apresenta etapas lineares e sequências temporais da análise das políticas públicas de educação o que dá a sensação de que elas são definidas ao nível do topo, descurando a possibilidade do professor (educador) ser um dos actores do processo (Sudbrak, 2012). Neste sentido, este modelo não se conforma com as dinâmicas envolvidas no processo de formulação e implementação de políticas públicas de educação. Assim, Ball e Bawe (1992) adoptaram um novo modelo que chamaram de *ciclo contínuo de contextos*.

O ciclo contínuo de contextos analisa as políticas públicas de educação desde a formulação do discurso até a interpretação da mesma pelos sujeitos que a implementam na prática. São considerados três contextos, nomeadamente, o contexto de influências, de produção dos textos e o contexto da prática. Tendo em conta o propósito do nosso ensaio vamos nos deter na análise destes contextos, aplicando-os à realidade moçambicana nas diferentes etapas históricas da educação.

2.1. Contexto de influência das políticas públicas de educação

Historicamente, a educação consta no topo das agendas dos Estados, porque reconhecem a importância que tem para a sua existência e sobrevivência, pois é através da educação que é garantida a preservação do património sócio-cultural da sociedade e a reprodução da ideologia da classe dominante. A educação é um instrumento para reproduzir os valores de uma determinada sociedade. O governo colonial serviu-se dela para inculcar os valores da metrópole, enaltecer as suas epopeias e tornar o africano seu servil. O processo revolucionário moçambicano serviu-se da educação para a formação do “Homem Novo” capaz de responder às exigências da guerra de libertação e das opções políticas e de desenvolvimento económico escolhidos. Os núcleos temáticos dos debates do texto inicial da Agenda 2025 projectaram a seguinte visão sobre o papel da educação em Moçambique:

A Educação deve formar um homem integral, livre, autónomo, empreendedor, moralmente sã, fortemente comprometido com a nação e a sua história, conhecedor das suas tradições culturais, mas ao mesmo tempo aberto à cultura e saberes universais. A educação deve ajudar a sociedade moçambicana a ultrapassar as tensões entre o global e o local, entre o universal e o particular, entre o moderno e o tradicional, entre as soluções imediatas e a longo prazo. A educação deve preparar o Homem Moçambicano para o mundo científico e tecnológico e pô-lo ao serviço do povo moçambicano (Ngoenha e Castiano, 2006: 129)

A educação para além de ser um instrumento de reprodução e veículo de valores da classe dominante é uma necessidade. A esse respeito, Danton disse numa Convenção em 1793 no

tempo da Revolução Francesa que a "*educação é a primeira necessidade do povo e é uma qualidade de pão vital para uma vida humana*" (Monteiro, 2003:766).

De acordo com Ball e Bowe (1992), citado por Mainardes (2006) é no contexto de influência onde se iniciam as políticas públicas de educação. Os vários grupos de interesse desafiam-se para influenciar as finalidades sociais da educação e fazer valer os seus conceitos. As influências podem ser de índole interna e externa.

Os grupos de influências internas às políticas públicas de educação são os partidos políticos, a sociedade civil, os foros económicos, grupos profissionais (sindicato de professores, associação dos médicos), religiosos, académicos, etc. As influências externas, globais e internacionais dividem-se em dois grupos. Aqueles que exercem influências directas nas quais perfilam redes internacionais de ideias, empréstimos de políticas e indivíduos que vendem soluções no mercado político e académico através de revistas, livros, conferências e consultorias. O outro grupo que exerce influência às políticas públicas de educação através de patrocínios e imposições de soluções oferecidas por agências multilaterais são o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No contexto moçambicano, a influência às políticas públicas de educação verificou-se nas diferentes etapas históricas do desenvolvimento da educação em Moçambique. Castiano e Ngoenha (2006) apresentam uma periodização das políticas públicas de educação em Moçambique e analisam as suas determinantes. Eis a periodização: (i) Política e Administração Imperial e educação (1498-1926); (ii) Política e Administração Colonial e educação (1926-1961); (iii) Expansão da Educação (1961-1975); (iv) Busca de Alternativas (1975-1977); (v) Administração Centralizada da Educação (1977-1982); (vi) Concepção e Implementação do Novo Sistema de Educação (1983-1987); (vii) Período Liberal e a Educação (1987-1992) e (viii) Combatendo a Exclusão e Renovando a Escola (1992-2002).

Para este ensaio nós vamos fazer uma referência genérica, agrupando esta periodização em período colonial (1926- 1975) e pós- colonial (1975- em diante). No período colonial os seguintes eventos influenciaram o desenho da educação para Moçambique (província de Moçambique na denominação colonial):

- A revolução liberal em Portugal, levanta o debate sobre os problemas da assimilação em Moçambique e como consequência é fundada a Diocese de Moçambique para a formação de professores primários. Neste sentido, António Enes proclama: *Missionários para a*

África é na África que se educam. Podem ir para lá (África) padres, mas é lá que hão-de ser missionários (Castiano e Ngoenha, 2006:23).

- O Governador Geral de Moçambique, Freire de Andrade (1906-1910) disse que "*a única educação a dar ao africano é aquela que faça dele um trabalhador*". Por seu turno, Mouzinho de Albuquerque, outro Governador de Moçambique de 1886 a 1898 defendia que "*as poucas escolas até então existentes eram demasiadas e determinara que aos indígenas fosse dada apenas uma profissão manual*" (Gomes, 1999: 40).
- A proclamação da primeira República portuguesa em 1910. Com a segunda República é decretada a separação entre a igreja e o Estado e há um esforço de organização administrativa para fazer face as necessidades da educação em Moçambique.
- A publicação em 1930 do Regulamento da Escola de Habilitação de professores indígenas, fornece o quadro jurídico para a formação de professores para o ensino rudimentar aos indígenas.
- A conjuntura política provocada pelas guerras de libertação em Angola e Moçambique (fundação da UDENAMO, MANU e UNAMI) forçam a reforma de ensino, nomeadamente a redefinição do ensino de adaptação, a tentativa de levar as crianças negras nativas à altura das crianças assimiladas, a expansão do ensino e a mudança de linguagem (Decreto 45.908 de 1964, substitui o termo o ensino de adaptação pelo ensino pré- primário).

No período pós- colonial as políticas públicas de educação foram influenciadas pelos seguintes eventos:

- As experiências de educação das zonas libertadas. Samora Machel, Presidente da Frelimo, na II Conferência do Departamento para a Educação e Cultura realizada em 1970, coloca da seguinte maneira o papel da educação:

A aprendizagem deve ser considerada como actividade estreitamente ligada à produção e à luta armada. A principal tarefa da educação, do ensino, do material escolar e da planificação das aulas é a de providenciar a cada um de nós uma ideologia cientificamente avançada, objectiva e colectivista que possibilita o progresso revolucionário (Machel: s/d, citado por Castiano e Ngoenha, 2006).
- Influência dos ideais de educação de Mwalimo Julius Kambaraje Nyerere (Tanzania), James Africanus Beale Horton (Liberia), Edward Wilmot Blyden (Libéria), Bantu Education Act (1953) do National Education Policy Act (1996) da África do Sul.

- Financiamentos externos à Educação pelos países nórdicos (Finlândia, Dinamarca, Noruega e Suécia),, países socialistas (União Soviética, República Democrática Alemã e Cuba), Alemanha, EUA, Grã- Bretanha, França, Japão, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), UNICEF, Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

As políticas públicas de educação do BM têm como finalidade gerar o capital humano para o novo desenvolvimento através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade (*The Dividends of Learning*, Dividendos da Aprendizagem na versão portuguesa). O BM é uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas do mercado. A tabela 1 mostra os países/ONGs que prestaram apoio financeiro à educação entre 1987 a 1992.

Tabela 1. Financiamento multiforme à Educação

Nº	Países/ONG	Área de Financiamento
1	Noruega(NORAD) e Finlândia(FINIDA)	Produção de livros escolares e cadernos Ensino Básico
2	Itália (CROCÉVIA)	Montagem de laboratórios de química e física no Ensino Secundário e fornecimentos de insumos
3	Japão	Fornecimento de materiais de educação física e desportos
4	Suécia (ASDI)	Produção de livros e materiais escolares (Ensino Básico), intervenção no Ensino Técnico Profissional, planificação e educação de adultos no Ministério da Educação.
5	Commonwealth, Rússia, Canadá, Grã-Bretanha, França, Alemanha e EUA	Participação em vários projectos bi e multilaterais de educação e intervenção na formação de professores
6	BM, FMI E, PMA e UNICEF	Participação em programas de capacitação institucional, melhoria da qualidade dos serviços educacionais e fortificação da capacidade das institucionais e repartições educacionais

Fonte:Castiano e Nguenha, 2006.

Algumas agências multilaterais às vezes oferecem ou impõem soluções para a área de educação. Segundo Robertson (1995); Ball, (1998a e 2001); Armove & Torres (1999) citados por Mainardes (2006), a transposição ou transferência de políticas deve ser antecedida por um processo de recontextualização das mesmas para os contextos nacionais. Para Moçambique constitui grande desafio na medida em que são escassas as capacidades internas para a

reinterpretação de políticas que resultam da globalização. Aliás, Castiano e Ngoenha (2006:104-105) analisam da seguinte forma a situação:

(...) a entrada massiva de actores externos na educação trouxe consigo novos problemas: o desenho administrativo de educação tinha que se adaptar a esta realidade porque pura e simplesmente os diferentes programas e projectos tinham, à sua frente cooperantes estrangeiros a coordenarem e a dirigirem. (...) a entrada massiva de estrangeiros exigiu maior flexibilidade na tomada de decisões o que exigia um pessoal altamente qualificado, exactamente o que o MINED, devido a fuga de quadros, não tinha.

2.2. Contexto da produção de textos de políticas públicas de educação

O contexto de produção de textos das políticas públicas de educação podem tomar a forma de textos legais oficiais, comentários oficiais, vídeos, etc. O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), antes de ser apresentado à Assembleia da República para aprovação oficial, foi antecedido por um amplo debate público, envolvendo vários segmentos sociais, como indica a introdução do PCEB(2008:8):

(...) foram tomadas em consideração as reflexões de diferentes estudos feitos por instituições do Ministério da Educação, em particular, do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação- INDE, bem como de outras entidades colectivas e individuais. (...) tomadas em conta as recomendações dos professores, dos supervisores e dos inspectores educacionais, dos pais e dos encarregados de educação, em geral, das diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana: governantes, políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, organizações não-governamentais, de entre outras. (...) foram equacionadas as experiências curriculares de outros países, sobretudo o da região Austral da África.

Como se pode ver, o contexto de produção de textos da política de educação envolve debate de ideias, negociações e acordos dos grupos com interesses na educação. O texto da política de educação toma em conta as limitações e as possibilidades reais da implementação da política em causa. Isto tudo tem consequências na etapa seguinte do contexto de políticas - contexto da prática.

2.3. Contexto da prática de políticas públicas da educação

O contexto da prática de políticas públicas da educação é a etapa da implementação das políticas. Estas são reinterpretadas e recriadas com a finalidade de gerar mudanças e transformações na política original. Segundo Bowe et al.(1992), citado por Mainardes (2006: 53):

Os profissionais que actuam no contexto da prática (escola, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingénuos, eles vêm com as suas histórias, experiências, valores e propósitos (...) políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos.

Com efeito, no contexto da prática, o professor e outros profissionais desempenham um papel activo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas públicas de educação, pois o que pensam e acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas.

Ao elegermos o modelo de análise de ciclo contínuo de políticas quisemos avaliar todos os elementos que intervêm no processo da produção e implementação das políticas públicas da educação em Moçambique. Segundo Mainardes (2006), este modelo de análise apresenta mérito (Evans et al.,1993 e Fitzet al.,1994) e demérito (Lingard,1993 e 1996; Henry, 1993; Hatcher e Troyna, 1994; Nespar, 1996 e Gale, 1999). Entre as críticas figuram as seguintes:

- O ciclo de políticas precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada (Lingard, 1993):
- A abordagem de ciclo de políticas não tem uma teoria de Estado clara para melhor compreender as políticas de educação e sua relação com os interesses económicos (Hactcher e Troyna, 1994).
- Falta de uma perspectiva feminista (Lingard,1993 e 1996; Henry, 1993; Hatcher e Troyna).
- Não teve em consideração a questão dos efeitos das políticas públicas de educação sobre o género e a raça (Lingard, 1996).

Quanto a nós, o modelo de ciclo de políticas embora mereça reparos é um instrumento de análise de base das políticas públicas da educação. Todas as críticas ao modelo devem enquadrar-se na perspectiva da sua melhoria e aprimoramento.

III. Metodologia de pesquisa

A metodologia adoptada foi a abordagem hermenêutica e a combinação da pesquisa qualitativa e quantitativa. Para a recolha de dados, foi usado questionário com perguntas fechadas e abertas para uma amostra por conveniência de 50 docentes das escolas primárias públicas, nomeadamente, Escola Primária Completa Lhanguene Piloto e Escola Primária Lhanguene Centro. Foram entrevistados os gestores do INDE e do MINEDH.

O questionário para os professores e directores de escolas procurou testar o seguinte: (i) Conhecimento dos professores sobre documentos oficiais das directivas da educação; (ii)

Participação dos professores nas reformas e inovações curriculares; (iii) Contribuição dos professores para acessibilidade e equidade de ensino; (iv) Melhoria da qualidade e relevância; (v) Contribuição para a educação especial e; (vi) Contribuição para a educação pré-escolar.

O guião de entrevista afluou as seguintes questões: (i) Mecanismo de envolvimento dos actores do processo educativo na elaboração de PPEB; (ii) Difusão das PPEB nas escolas; (iii) Relevância das PPEB; (iv) Mecanismos de monitoria da implementação e eficácia das PPEB e; (v) Aspectos relevantes/não relevantes do currículo de Ensino Básico.

IV. Apresentação e discussão dos resultados

O estudo teve como alvo os professores e os gestores de educação ao nível central e analisou os seguintes aspectos:

- Em relação aos professores procurou saber sobre (i) Conhecimento dos professores sobre documentos oficiais das directivas da educação; (ii) Participação dos professores nas reformas e inovações curriculares; (iii) Contribuição dos professores para acessibilidade e equidade de ensino; (iv) Melhoria da qualidade e relevância; (v) Contribuição para a educação especial e (vi) Contribuição para a educação pré-escolar.

- Relativamente aos gestores de educação ao nível central foram analisados (i) Mecanismos de envolvimento dos actores do processo educativo na elaboração de PPEB; (ii) Difusão das PPEB nas escolas; (iii) Relevância das PPEB; (iv) Mecanismos de monitoria da implementação e eficácia das PPEB e (v) Aspectos relevantes/não relevantes do currículo de Ensino Básico.

1. Inquérito aos professores

1.1. Caracterização sociodemográfica dos participantes

Participaram do estudo 50 professores do Ensino Básico da Escola Primária Completa Lhanguene Piloto e Escola Primária Completa Lhanguene Centro. Há uma relativa similaridade quanto à participação dos dois grupos. No que diz respeito ao sexo, a amostra apresentou algum equilíbrio entre os dois grupos, não havendo grandes diferenças (54% homens e os restantes, mulheres).

Trata-se de um público jovem, visto que a amostra revelou que pelo menos 9 em cada 10 participantes (93.9%) têm idade máxima de 45 anos, com maior enfoque para a faixa dos 36 aos 45 anos, que concentra quase dois terços dos casos (63.3%).

A amostra revelou haver relativa variabilidade no que concerne ao nível de formação, 7 em cada 10 participantes (71.4%) têm o nível de licenciatura ou a formação em um Instituto do

Magistério Primário (IMAP), com maior incidência para o nível licenciatura, indicado por quase metade dos participantes. Os restantes indicaram outros níveis de formação entre os quais o bacharelato, IMP e 12^a + 1 Ano.

A maior parte dos professores trabalha a tempo inteiro, representando mais de 80%. Este facto está associado à política do governo iniciada há alguns anos de reduzir significativamente o número de professores contratados em regime de tempo parcial. A tabela 1 a seguir apresentada contém estatísticas desagregadas sobre a caracterização sócio-demográfica dos participantes.

Tabela 1: Característico sócio- demográfico dos inquiridos

Características sócio-demográficas	% (N=50)
Sexo	
Masculino	54.0
Feminino	46.0
Total	100.0
Escola dos Inquiridos	
Lhanguene Piloto	55.0
Lhanguene Centro	45.0
Total	100.0
Idade	
24 - 35 anos	30.6
36 - 45 anos	63.3
46 - 55 anos	6.1
Total	100.0
Nível de formação	
IMP	10.2
IMAPs	22.4
12 ^a +1 Ano	6.1
Bacharel	10.2
Licenciatura	49.0
Outros	2.0
Total	100.0

Regime contratual	
Tempo parcial	17.5
Tempo inteiro	82.5
Total	100.0
Experiência profissional	
Menos de 5 anos	12.5
5 - 12 anos	25.0
13 - 20 anos	43.8
21 - 28 anos	6.3
29 - 35 anos	12.5
Total	100.0

Quanto a experiência profissional, a maioria, pouco mais de dois terços (68.8%) dos mesmos têm entre 5 e 20 anos, destacando o grupo que tem experiência entre os 13 e 20 anos (43.8%).

1.2. Percepção dos participantes quanto às políticas públicas de educação do Ensino Básico

O inquérito mediu a percepção dos professores participantes relativamente às políticas de educação do Ensino Básico, basicamente através de cinco dimensões, nomeadamente: Socialização de Documentos Oficiais, Participação na Gestão de Inovações, Participação na Promoção da Acessibilidade e Equidade, Participação na Melhoria da Qualidade e Relevância e, Participação na Promoção da Educação Especial e Pré-Escolar.

1.3. Percepção dos professores quanto a socialização de documentos oficiais

Possivelmente por tratar-se de um público da área de ensino propriamente dito e não necessariamente na gestão do sector, a resposta dos inquiridos à questão colocada sobre se alguma vez lhe teria sido socializado o documento, foi ignorada por mais de metade dos participantes, concretamente: Lei nº 8/95 - Política Nacional de Educação, Lei nº 5/2003 - Sistema do Ensino Superior, Agenda 2025 e Projecto Político-Pedagógico da Escola. Salientar

que, no cômputo geral, nenhuma das questões deste bloco foi respondida por todos os inquiridos, o que representa algumas limitações no estudo. Na tabela 2 a seguir apresentada, encontram-se estatísticas referentes às questões seleccionadas para a dimensão em causa.

Tabela 2: Opinião dos inquiridos sobre a socialização de documentos oficiais

Que documento lhe foi socializado?	Sim	
	N	%
Lei nº 8/95 - Política Nacional de Educação	20	57.1%
Lei nº 6/92 - Sistema Nacional de Educação	43	91.5%
Lei nº 5/2003 - Sistema do Ensino Superior	10	34.5%
Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016	34	87.2%
Agenda 2025	13	41.9%
Projecto Político-Pedagógico da Escola	16	45.7%
Plano Estratégico da Escola	28	80.0%
Plano Curricular do Ensino Básico/Ensino Secundário Geral, Ensino Superior	37	88.1%
Regulamento Geral do Ensino Básico/Ensino Secundário Geral, Ensino Superior	39	92.9%
Regulamento de Avaliação	44	100.0%
Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado	39	92.9%
Constituição da República	32	78.0%

Através deste quadro, percebe-se que o documento mais socializado na opinião dos inquiridos, é o Regulamento de Avaliação, o qual já foi socializado para todos (os respondentes). Junto deste, é notório que entre os respondentes ao menos 8 em cada 10, ou seja, pelo menos 80%, referiram já terem sido socializados os documentos seguintes: Lei nº 6/92 - Sistema Nacional de Educação, Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016, Plano Estratégico da Escola, Plano Curricular do Ensino Básico/Ensino Secundário Geral, Ensino Superior, Regulamento

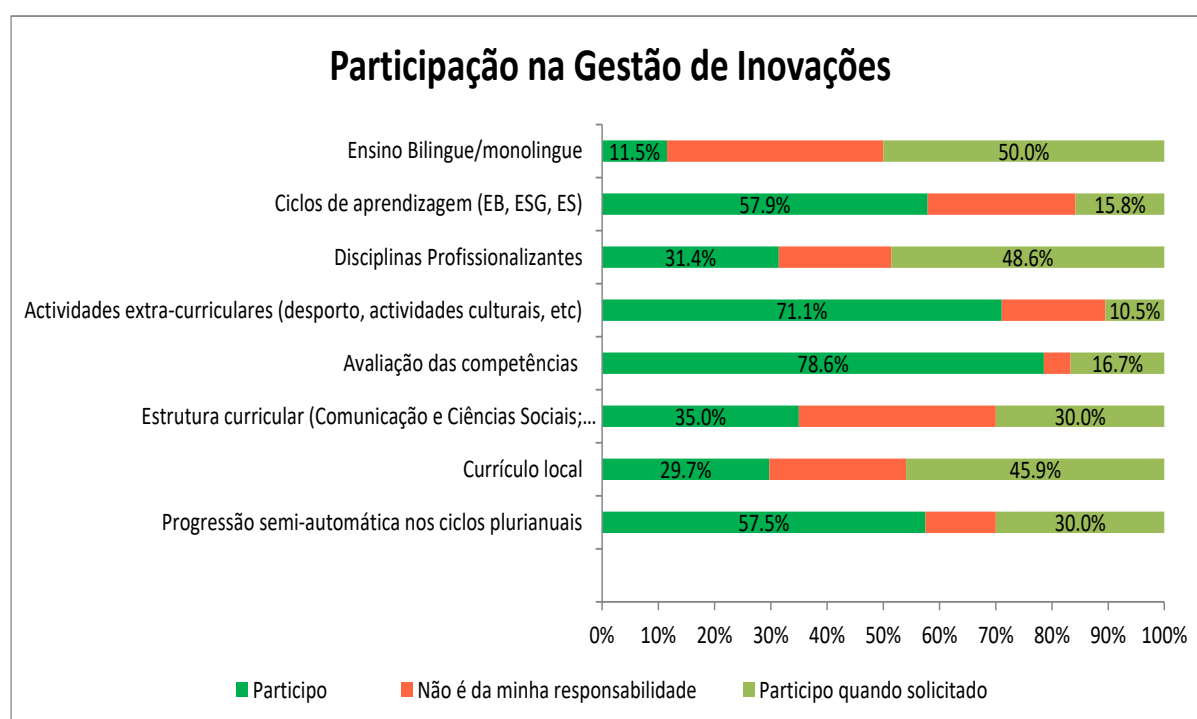
Geral do Ensino Básico/Ensino Secundário Geral, Ensino Superior e Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado.

Apesar de terem sido respondidas por menos de metade da amostra planificada, as questões sobre a socialização de documentos como a Agenda 2025 e o Projecto Político-Pedagógico da Escola, os quais têm significativa influência nas políticas públicas de ensino leva-nos a concluir com reserva de que documentos associados à estrutura macro de gestão da educação, são pouco socializados e pouco conhecidos entre os professores.

1.4. Percepção dos professores quanto à participação na gestão de inovações

A participação na gestão de inovações varia consideravelmente, tendo em conta o tipo de inovação, como se pode observar na figura 1 a seguir apresentada.

Figura 1: Participação dos inquiridos na gestão de inovações



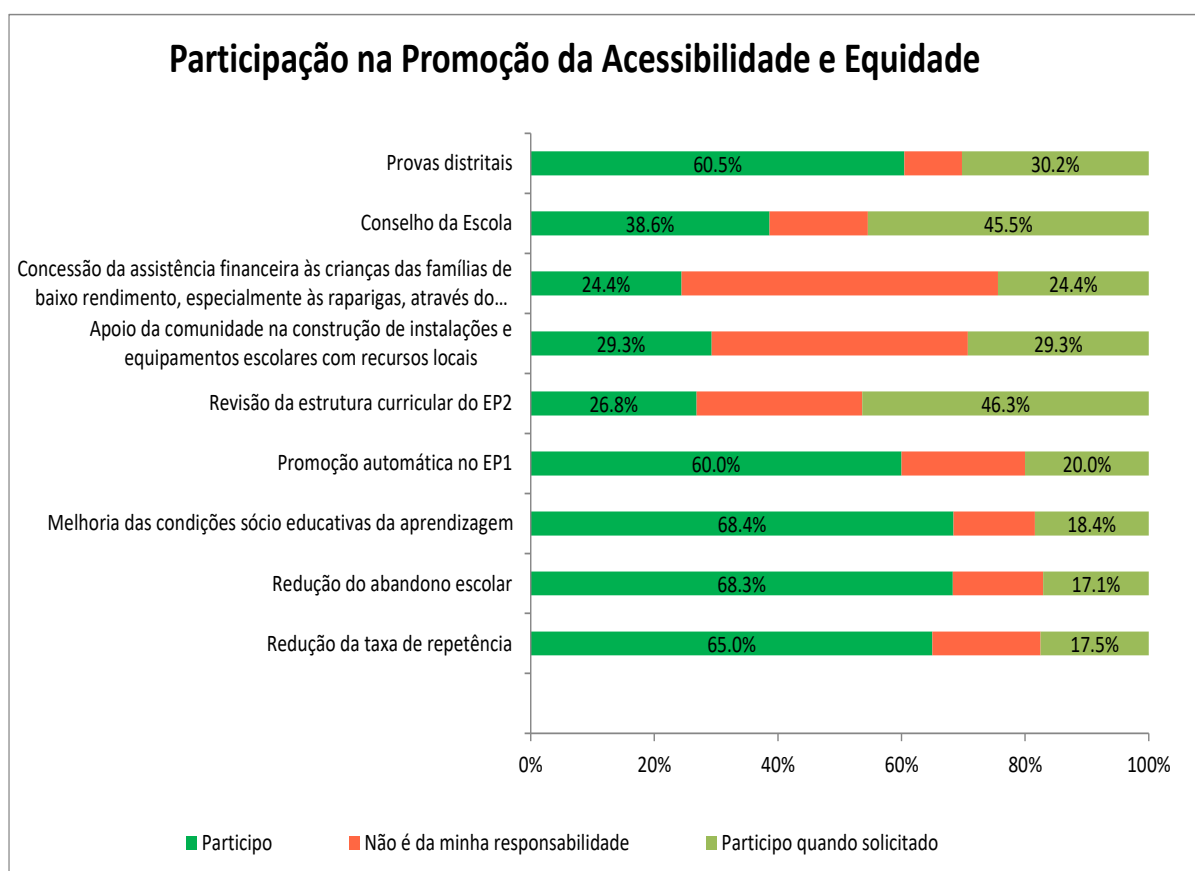
O diagrama indica que a participação na gestão de inovações está mais concentrada nas categorias de Actividades extra-curriculares, Avaliação de competências, Ciclos de aprendizagem do Ensino Básico (EB), Ensino Secundário Geral (ESG) e Ensino Superior (ES) bem como na Progressão semi-automática nos ciclos plurianuais, nas quais um mínimo de 5 entre os respondentes, afirmaram participar. Mostram-se preocupantes, de certa forma, as

proporções que referiram não ser da sua conta ou participar apenas quando solicitados, no respeitante ao seguinte: Ensino Bilingue/monolingue, Disciplinas profissionalizantes, Estrutura Curricular e Currículo local, sobretudo na gestão do Ensino Bilingue/monolingue onde só 11,5% referiram participar, contra pelo menos 30% em quase todos os restantes aspectos, o que revela pouco comprometimento do professor na gestão dos mesmos.

1.5. Percepção dos professores quanto à participação na promoção da acessibilidade e equidade

No que diz respeito a esta dimensão, dos 9 aspectos que constituíam o conjunto de questões colocadas, em 5 dos mesmos, a proporção dos que sentem-se efectivamente envolvidos (os que responderam “participo”) é de pelo menos 60%, nomeadamente: Provas distritais, Promoção automática no EP1, Melhoria das condições sócio educativas da aprendizagem, Redução do abandono escolar e Redução da taxa de repetência. O diagrama abaixo (figura 2) apresenta estatísticas referentes às proporções dos respondentes nas questões colocadas neste bloco.

Figura 2: Participação dos inquiridos na promoção da acessibilidade e equidade

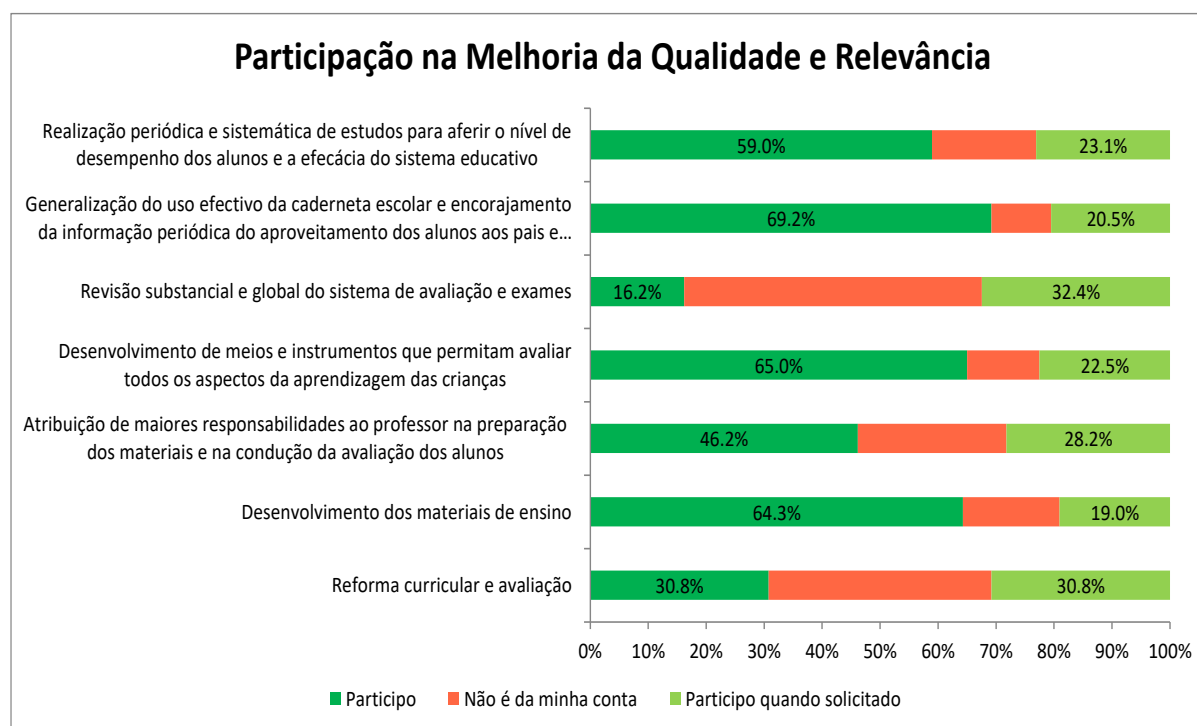


Possivelmente pela sua natureza, delicada de certa forma, a participação dos inquiridos na promoção da acessibilidade e equidade através da concessão de assistência financeira às crianças das famílias de baixo rendimento, especialmente às raparigas, através do sistema da Caixa Escolar e o apoio da comunidade na construção de instalações e equipamentos escolares com recursos locais, tenham sido apontados por quase metade dos respondentes como não sendo da sua conta.

1.6. Percepção dos professores quanto à participação na promoção da melhoria da qualidade e relevância

A percepção global é de que os docentes inquiridos sentem-se envolvidos na melhoria da qualidade e relevância visto que em quase todos os aspectos seleccionados para a análise desta dimensão é de pelo menos 60% a proporção dos respondentes que afirmaram participar. A figura 3 abaixo apresenta os dados desagregados referentes aos resultados desta parte do estudo.

Figura 3: Participação dos inquiridos na promoção da melhoria da qualidade e relevância



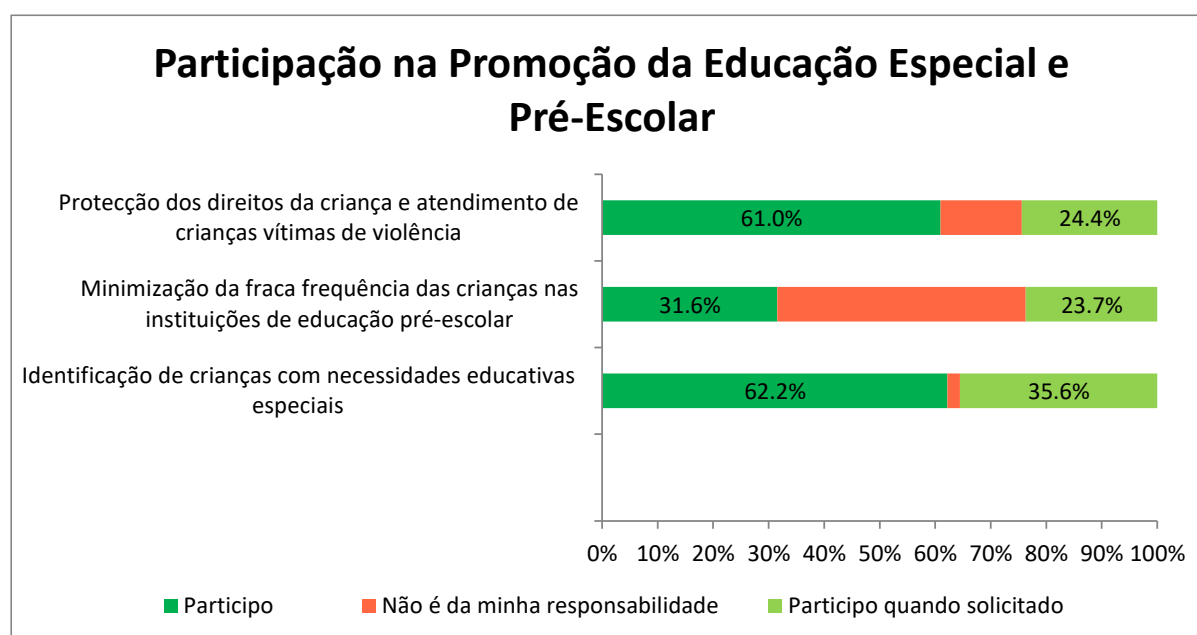
Salientar que a indicação não envolvimento por pelo menos 40% dos respondentes no concernente à Revisão substancial e global do sistema de avaliação e exames e Desenvolvimento

dos materiais de ensino pode estar associado à natureza dos dois processos que por norma são geridos, grosso modo, a nível macro.

1.7. Percepção dos professores quanto a participação na promoção da educação especial e pré-escolar

No cômputo geral os professores participantes sentem-se efectivamente envolvidos na promoção da Educação Especial e Pré-Escolar a julgar pelo facto de que ao menos 6 em cada 10 dos respondentes afirmaram participar na Protecção dos direitos da criança vítima de violência e na identificação de crianças com necessidades educativas especiais, como se pode observar na figura 4 a seguir apresentada.

Figura 4: Participação dos inquiridos na promoção da educação especial e pré-escolar



Possivelmente pelo facto da amostra ser na totalidade composta por professores provenientes de escolas onde o nível pré-escolar não é ministrado, é significativo (aproximadamente 45%) o número de respondentes que indicaram não participar por não ser assunto da sua conta.

2. Entrevistas aos gestores de educação central (MINEDH e do INDE)

Foram entrevistados dois gestores de nível central da educação: 1 (um) gestor do MINEDH e outro do INDE da área de formação de professores.

2.1. Mecanismo de envolvimento dos actores do processo educativo na elaboração de Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)

O envolvimento dos actores do processo educativo foi garantido através do Fórum Nacional de Consulta. Na sua introdução o PCEB (2008), especifica que

(...) foram tomadas em conta as recomendações dos professores, dos supervisores e dos inspectores educacionais, dos pais e dos encarregados de educação, em geral, das diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana: governantes, políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, organizações não-governamentais, de entre outras. (...) foram equacionadas as experiências curriculares de outros países, sobretudo os da região Austral da África.

No entanto, reconhece-se que não foram ouvidos os alunos, pois naquela altura não existia o Conselho de escola que é o fórum onde participa o aluno como membro. A participação do professor pode não ter sido suficiente, pois foram convidados, de forma selectiva alguns professores com um determinado perfil, nomeadamente, experiência e desempenho académico.

2.2. Difusão do PCEB nas escolas

Para a difusão do PCEB foram realizadas as seguintes acções: preparação prévia a vários níveis, nomeadamente, central, regional, provincial, distrital e de escola. Aos distritos e escolas foram enviados os materiais do PCEB, Programas de ensino e Regulamento Geral do Ensino Básico para que os professores tomassem conhecimento e debatesses e as suas sugestões deviam ser enviadas ao INDE.

2.3. Relevância do PCEB

Quanto a relevância do PCEB, considera-se relevante, nomeadamente, a introdução dos 20% para o currículo local é muito significativo, pois é mecanismo para ligar a escola à comunidade. Porém, considera-se que o ensino é muito teórico (os professores teorizam muito). No entanto, houve problemas de interpretação dos actores do processo educativo ao nível da escola sobre algumas inovações, tais como a passagem semi-automática, ensino bilingue e o currículo local.

2.4. Mecanismos de monitoria da implementação e eficácia das PCEB

A monitoria da implementação e eficácia das PCEB é feita através das supervisões pedagógicas, relatórios das províncias, distritos e escolas, bem como despachos a vários níveis sobre a implementação das políticas públicas de educação.

2.5. Aspectos relevantes/não relevantes do Currículo de Ensino Básico.

Os participantes à entrevista afirmaram que não existem inovações no PCEB que não sejam relevantes. Acontece, porém, que existem problemas de má compreensão dos conceitos introduzidos no PCEB. Esta situação foi originada pela falta de preparação e informação dos principais intervenientes na implementação das políticas públicas de educação.

V. Conclusões e sugestões

Neste ponto apresentamos as principais conclusões, recomendações e sugestões para futuras pesquisas.

Conclusões

Com base nos resultados apresentados pode-se concluir que os objectivos da pesquisa foram alcançados, na medida em que foi possível saber como é que as políticas públicas de educação chegam aos principais actores do processo educativo e quais são as percepções dos professores, gestores da educação ao nível micro e macro sobre a implementação das PPEB. Apresentamos se seguida os aspectos mais relevantes das conclusões do estudo.

Relativamente a percepção do professor

- Socialização de documentos oficiais

Os professores foram socializados em relação aos documentos que têm relação directa com a sua actividade docente (regulamento de avaliação). Os documentos associados à estrutura macro de gestão da educação, são pouco socializados e de certa forma são conhecidos entre os professores.

- Gestão das inovações curriculares

Os professores mostram-se menos comprometidos com a participação na gestão das inovações curriculares (Ensino Bilingue/monolingue, Disciplinas profissionalizantes, Estrutura Curricular e Currículo local), pois pode ser o seu entendimento que esta é uma tarefa do topo.

- **Participação na promoção da acessibilidade e equidade**
Os professores consideram que não era da sua conta participar na Promoção da Acessibilidade e Equidade. Esta posição tem a ver com o facto da questão estar relacionada com assistência financeira (caixa escolar, assistência financeira às crianças das famílias de baixo rendimento, construção de instalações e equipamentos escolares com recursos locais, tenham sido apontados por quase metade dos respondentes como não sendo da sua conta).
- **Participação na promoção da melhoria da qualidade e relevância**
Este é o item em que os professores se identificam mais.
- **Participação na promoção da educação especial e pré-escolar**
Os professores inquiridos sentem-se efectivamente envolvidos na promoção da Educação Especial e Pré-Escolar.

Quanto a entrevista aos gestores centrais de educação

- **Mecanismo de envolvimento dos actores do processo educativo na elaboração de PPEB**
A participação do professor pode não ter sido suficiente e a do aluno foi nula.
- **Difusão das PPEB nas escolas**
Os PPEB foram disponibilizados as escolas, entretanto faltou o trabalho de divulgação ao nível da escola.
- **Relevância das PPEB**
As PPEB são relevantes, todavia houve problemas de interpretação sobre algumas inovações tais como a passagem semi-automática, ensino bilingue e o currículo local.

- **Mecanismos de monitoria da implementação e eficácia das PPEB**
Existem mecanismos montados para a monitoria da implementação e eficácia das PPEB, mas não são funcionais.
- **Aspectos relevantes/não relevantes do Currículo de Ensino Básico.**
O currículo de Ensino Básico é relevante, porém há falta de preparação e informação dos principais intervenientes na sua implementação.

Sugestões

Na nossa percepção a participação dos principais actores do processo educativo na elaboração de PPEB é quase nula. Embora existam mecanismos de monitoria estabelecidos, estes não são funcionais, pois não são capazes de captar todas as sensibilidades e consequências da implementação das PPEB. Por isso, as nossas sugestões visam suprir as lacunas identificadas. Assim, sugerimos o seguinte:

- 1.1. As autoridades de educação, nos seus programas de formação em exercício
Deviam privilegiar debates com os professores sobre aspectos concretos de interpretação das inovações curriculares do Ensino Básico.
- 1.2. As Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), nas suas sessões periódicas, deviam capitalizar a discussão de interpretação das inovações curriculares do EB, como mais um elemento que contribui para a formação em exercício;
- 1.3. Os programas dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), Institutos de Magistérios Primários (IMAPs), Institutos Agrários (IAP) e de Ensino à Distância (EaD) deviam incluir conteúdos sobre PPEB.

Referências

- BARONE, Rosa Elisa M. *Educação e políticas públicas: questões para o debate*.1999.
- BASÍLIO, GUILHERME. *O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana*. Maputo, Publifix, 2014.

- CASTIANO, José P. e NGOENHA, Severino E. *A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. Maputo, Publifix, 2006.
- FERNANDEZ, Ciro Francisco Burgos (s/d). *Influência dos Organismos Internacionais na Educação Superior no Brasil: a Consolidação do Domínio Neoliberal*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- GÓMEZ, Miguel Boendia. *Educação Moçambicana -História de um processo: 1962–1984*. Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Monglane, 1999.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.
- MAINARDES, Jefferson (2006). *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> 8 de Agosto de 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, 2008.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis. *O Pão do Direito à Educação*. *Em Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> 9 de Agosto de 2016.
- NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 2000.
- OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de Contestação*. Porto, Porto Editora.
- SUDBRAK, Edite Maria (2012). *Políticas Educacionais: Ressignificando a Medida da Enturmação na Região Norte do Rio Grande do Sul*. IXANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul.

Didácticas e práticas de ensino em Moçambique: a narrativa de uma professora de Educação Física e Desporto

Madalena António Tirano Bive¹¹
Pedro António Pessula¹²

Resumo

O objectivo do presente artigo é descrever a trajetória de vida profissional de uma professora de Educação Física e Desporto e identificar o seu contributo para a Didáctica de Educação Física nos cursos de formação de professores. Usou-se a pesquisa narrativa que consistiu numa entrevista semi-estruturada a uma professora de Educação Física reformada. Para analisarmos as informações sobre a vida profissional recorremos a análise de conteúdo. Os resultados mostram que nesta trajetória associam-se as motivações intrínsecas como: (i) O sonho de infância em ser professora “*Quando eu for grande quero ser professora*”; (ii) a paixão pelo movimento que culmina como praticante da ginástica e de basquetebol; e motivações extrínsecas ligadas (iii) ao comprometimento com os problemas que enfermam a Educação Física e Desporto aliado a destruição de infra-estrutura, analfabetismo do corpo, assim como a fraca exploração do movimento e do corpo em crianças nas escolas em geral e, em particular, nas classes iniciais. Este estudo serve de inspiração e motivação para quem queira abraçar o professorado em Educação Física, bem como a desconstrução de tabus e mitos existentes na prática do Desporto para as raparigas, na sociedade moçambicana.

Palavras-chave: História de Vida. Professora. Didáctica. Educação Física. Desporto.

Abstract

The purpose of this article is to describe the professional life trajectory of a Physical Education and Sports teacher and to identify their contribution to Physical Education Didactics in Teacher Education courses. The narrative research consisted of a semi-structured interview with a reformed Physical Education teacher. To analyze the information about the professional life we resort to content analysis. The results show that in this trajectory the intrinsic motivations are associated such as: (i) The childhood dream of being a teacher "When I grow up I want to be a teacher"; (ii) the passion for the movement that culminates as a practitioner of gymnastics and basketball; and extrinsic motivations linked to (iii) the commitment to the problems that afflict Physical Education and Sport, together with the destruction of infrastructure, *illiteracy of the body*, as well as the weak exploring of movement and the body of children in schools in general and in particular, in the initial classes. This study serves as an inspiration and motivation for those who want to embrace teaching in Physical Education, as well as the deconstruction of existing taboos and myths in the practice of Sport for girls in Mozambican society.

Keywords: Life Story. Teacher. Didactics. Physical Education. Sport.

¹¹ Docente da UP - Tete. Douranda em Educação/Currículo na UP.

¹² Docente da UP - Maputo. Dourando em Educação/Currículo na UP.

1. Introdução

Nos últimos anos a pesquisa em educação com abordagem qualitativa vem adoptando as narrativas como uma estratégia investigativa sobre o ser professor ao proporcionar a ressignificação da prática docente.

A pesquisa narrativa assume uma dimensão dupla porque permite que o professor seja simultaneamente sujeito e objecto do estudo, ao privilegiar a participação activa dos docentes no processo de investigação e formação. Por um lado, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de actor e pesquisador da sua própria história (Souza, 2006).

A história do ser humano é composta de fases que se estendem da infância à vida adulta constituídas de acontecimentos, experiências que nos tornam sujeitos históricos, favorecendo uma interpretação e narração das experiências de acordo com nossas crenças e valores. Consequentemente, as histórias que contamos desde os primórdios da nossa existência são meios que encontramos para tentar captar e traduzir o que vivemos.

Segundo Connelly e Clandinin (1990:11), os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas relatadas. A pesquisa da narrativa é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

As narrativas contribuem para tomada de consciência da trajectória pessoal e profissional seguida por cada um. Para Thomson (1997:57), ao narrar uma história identificamos o que pensamos que eramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro.

Moraes (2000:81), sustenta que partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, reflectir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as *nuances* desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. A quem ouve ou lê a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

A pesquisa narrativa possibilita ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes e garante o espaço para a formação docente, através da reflexão colectiva e socialização profissional. Os professores, através das suas narrativas, tornam-se organizadores e construtores de novos conhecimentos a partir de suas experiências de vida.

Por esta razão, Jabult (2011) observa que a abordagem do professor como sujeito de sua formação considera a concepção da racionalidade prática, que trabalha o desenvolvimento humano, envolvendo a dimensão pessoal.

Segundo Pérez Gómez (1995) citado por Jabult (2011), o pensamento prático do professor é de importância central nos programas de formação de professores para compreender os processos de ensino e aprendizagem e para promover a qualidade do ensino. A prática é considerada o cenário adequado ao desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes do profissional de educação.

Na actuação nas escolas, os formandos se experimentam como professores e podem desenvolver a competência de actuar em situações contextualizadas, construindo instrumentos de intervenção pedagógica. Epistemologia da prática que lida com o conhecimento profissional, tendo como referência a competência da prática, especialmente a reflexão-na-acção: “Pensar o que fazem, enquanto fazem”, em situações de incerteza.

Para Nóvoa (1995) citado por Jabult (2011) trata da identidade do professor, dando um sentido às suas histórias de vida, destacando os saberes da experiência. A formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção de uma identidade pessoal. Libâneo (2004) citado por Jabult (2011), por sua vez, destaca que os saberes são conhecimentos teóricos e práticos da profissão e as competências são as capacidades, habilidades, atitudes relacionadas a esses saberes que permitem o exercício da profissão.

Os professores aprendem o essencial de sua profissão na escola, nela ocorrendo a construção de sua identidade. A prática profissional beneficia-se de um conjunto de “saberes tácitos”, que segundo Canário (2006) citado por Jabult (2011), correspondem a “*um saber escondido no agir profissional*”. Dessa forma, a estratégia formativa é a optimização do potencial nos contextos de trabalho, chamada de “*formação centrada na escola*”.

Por isso, na educação, é comum o uso e a disseminação de histórias de vida, o que tem contribuído positivamente para a melhor compreensão da condição docente, renovando as teorias e as técnicas de pesquisa e formação profissional (Burnier et al, 2007:344).

Os novos conhecimentos gerados a partir de experiências e vivência impulsionam e dinamizam o ensino e aprendizagem em diferentes áreas do saber, como é o caso das didácticas e

práticas de ensino da Educação Física e Desporto, garantindo assim um ensino e aprendizagem significativa dos alunos.

Nóvoa (1992) afirma que a história de vida é, actualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente. Desta forma, os resultados de pesquisas realizadas sob este referencial podem atingir sobremaneira a formação inicial de professores.

A abordagem das narrativas na prática docente, permite enriquecer e aperfeiçoar a metodologia de ensino, através das didácticas e práticas de ensino de Educação Física, área que no nosso país é ainda coberta pelo paradigma cartesiano, no qual as técnicas são ensinadas de forma isolada e fragmentada, no intuito de juntar a posterior para compor uma determinada matéria de ensino.

É frequente nas escolas ter turmas numerosas, défice de material didáctico e infraestruturas desportivas, tornando-se difícil ensinar bem a todos e apenas os que já têm outra vivência desportiva conseguem adquirir as competências básicas para jogar ou praticar qualquer actividade gimno-desportiva com eficácia e eficiência.

É nesta perspectiva que definimos como objectivo do presente artigo descrever a trajectória de vida profissional de uma professora de Educação Física reformada e identificar o seu contributo para as didácticas nos cursos de formação de professores e o ensino de Educação Física.

2. Metodologia

A história de vida está associada a formação e investigação, a auto-compreensão da pessoa que somos, das aprendizagens vivenciadas e intencionalizadas em toda nossa trajectória.

A sistematização da classificação da narrativa, segundo Pineau (1999), apresenta as seguintes categorias: Biografia (escrita da trajectória de vida do outro, identifica-se um certo distanciamento entre o participante e o investigador, objectivando a construção de um conhecimento objectivo), autobiografia (escrita de si, da sua própria trajectória; coloca o sujeito numa situação de actor e autor de suas experiências e não há mediação de outros na produção de biografia, centram-se na singularidade e subjectividade dos envolvidos). Estas duas são narrativas de formação por possuírem características do processo formativo e auto-formativo dos actores envolvidos.

Usamos metodologicamente a pesquisa narrativa que consistiu numa entrevista semiestruturada a uma professora de Educação Física reformada. Para analisarmos as informações sobre a vida profissional recorreremos a análise de conteúdo de Bardin (2011).

De acordo com Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: 1^a-pré-análise, 2^a-exploração do material: codificação e classificação e 3^a-tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A primeira fase: pré-análise, tem o objectivo de sistematizar os dados, para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise, escolha dos documentos a serem submetidos à análise, estabelecer contacto com os documentos a analisar e, por fim, a elaboração de indicadores para a interpretação final dos dados obtidos.

Na segunda fase há exploração do material que consiste nas operações de codificação em função de regras previamente formuladas. É a etapa mais longa e cansativa, por ser a efectivação das decisões tomadas na pré-análise. É o momento em que os dados são transformados de forma organizada e colocados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo.

E a terceira fase é o tratamento de resultados, que consiste na inferência e interpretação, que permitem a elaboração de categorias que condensam e destacam as informações fornecidas pela análise.

3. Trajectória da vida de uma professora de Educação Física

A história de vida que descrevemos é de uma professora de Educação Física, nascida a 25 de Junho de 1950, em Portugal e que se encontra reformada no aparelho de Estado, mas activa em outras escolas, como forma de partilhar a sua experiência e paixão pela Educação Física e Desporto e dar o seu contributo no aperfeiçoamento de metodologias de ensino para a melhoria da exploração de movimento em crianças nas classes iniciais do Ensino Básico, por um lado. Por outro lado, serve para explorar o conhecimento e a experiência da professora para os futuros professores, melhorando a disciplina de Didáctica de Educação Física na formação de professores.

3.1. Infância

A sua infância foi vivida praticamente isolada de outras crianças uma vez que seu pai trabalhava numa plantação na província de Nampula, mais concretamente em Geba, tendo à sua responsabilidade tudo o que fossem motores de qualquer tipo de veículos ou da fábrica. Só muito raramente tinham contacto com outras crianças. A escola há muito prometida não se concretizou e, de um momento para outro, foram para a cidade da Beira. O seu irmão estava um ano atrasado e ela tinha que esperar um ano para entrar na escola. Esperava, ansiosa, o regresso do irmão a

casa. *“Primeiro dia de escola! Como eu ansiava esse momento”*... afirma a professora e continua: *“Por que razão o meu irmão ia e eu não? Tinha sido e continuava a ser o meu único companheiro - com quem brincava, com quem fazia aventuras e com quem brigava”*.

O dia tão esperado finalmente chegou! Ela narra que *“enquanto o meu irmão caminhava ao lado da nossa mãe, eu ia saltitante, uns passos à frente”*. Entraram na escola e juntaram-se às outras mães, com seus respectivos filhos, de frente para uma varanda na qual se encontravam as professoras e a directora.

Ela conta que ao olhar uma a uma as professoras reteve o olhar numa em particular e, instantaneamente, agarrou-se à mãe e sussurrou *“mamã eu não quero aquela professora”*!

A apresentação começou e, exactamente aquela que ela já rotulara de má, foi indicada como professora da sua turma. A professora narra que de *“tanta alegria, de repente só tinha vontade de regressar a casa!... Podem crer que foi um ano bem difícil porque a minha intuição estava certa...”*

“Acreditem que não me lembro de um sorriso nem de um elogio a qualquer das alunas, mas lembro-me das palmadas que nessa época não eram questionadas e das orelhas de burro (feitas de papel) que colocava nas alunas por qualquer motivo, durante o intervalo, tornando-as alvo de chacota dos outros”, afirma a professora e continua: *“Para além de má, era fraca do ponto de vista pedagógico. Foi nesse ano que tomei a primeira decisão da minha vida e que transmiti à minha mãe com estas palavras “quando eu for grande, vou ser professora, e não vou ser como ela”*.

Mas foi ao longo desse ano, também, que se apaixonou pelo movimento. Ela afirma que *“uma das professoras (foi com ela que fiz a 3ª e 4ª classes) tinha um grupo de crianças a quem dava ginástica rítmica e, sempre que se proporcionava, ficava a observar fascinada e com uma vontade enorme de fazer parte daquele grupo”*. A professora deve ter percebido o desejo no rosto dela e tomou a iniciativa de falar com a sua mãe. O problema era a mensalidade e a mãe foi franca (nesse momento estava acima das suas possibilidades).

Prosseguindo, ela afirma que *“se há milagres eu fui beneficiada por um, pois passei a fazer parte do grupo a custo zero. Um pouco mais tarde a professora foi compensada por essa generosidade e de uma forma o mais natural possível, sem premeditação”*.

A paixão pelo movimento começou e continua até hoje. No Ensino Primário continuou no grupo já referido e quando passou para o Liceu deu continuidade! Para além dos dois tempos lectivos de Educação Física, a professora dela mantinha um grupo de ginástica, formado por

alunas que seleccionava nas turmas. Teve a sorte de estar entre as seleccionadas. Para além dessa prática tornou-se atleta do Clube Desportivo da Beira na modalidade de basquetebol.

3.2. Formação profissional: sonho, impulso e interesse

Entretanto a ideia de ser professora, decidida num momento de frustração, foi crescendo nela, mas por outra razão... *“Tão simples como isto: percebi ser essa a minha vocação. E, assim sendo, fiz o Magistério Primário”*. O curso era intenso e não lhe deixava espaço para continuar no desporto. No entanto, não perdeu oportunidades de frequentar cursos de curta duração ligados ao ensino de Educação Física no Ensino Primário e de monitora de ginástica e de minibasquete.

Sua motivação de ser professora foi reforçada, por um lado, por ser seu sonho desde infância e o estímulo de ver seu irmão a frequentar a escola e, por outro lado, pretendia reverter os atributos referenciados, a de sua professora da Escola Primária a que considerava ser má e chata. A professora casa-se em 1971 e é mãe de quatro filhos.

Ao longo do seu percurso o gosto pela exploração do movimento e prática do desporto foi aumentando, o que fez com que em 1971 iniciasse sua carreira como professora de Educação Física, começando a surgir várias oportunidades de emprego e de elevar o seu nível profissional.

Neste âmbito, autores como Burnier et al (2007) assumem que um dos assuntos colocados como constrangimento na docência é o facto de não se ter paixão e amor pela profissão, o que leva a profissionais de outras áreas fora da educação abraçarem a mesma, este não foi o caso.

Em 1983, surge a oportunidade de fazer um curso médio designado por 9^a+3 para formação específica em Educação Física e Desporto. Posteriormente frequenta a licenciatura e o mestrado na mesma área.

3.3. Início e desenvolvimento da carreira docente: vida pessoal e socialização profissional

Terminado o Magistério Primário concorreu para leccionar, mas não havia vaga na Cidade da Beira. Porém, por ironia do destino, surge um convite para leccionar Educação Física na Escola Industrial e Comercial Freire de Andrade em 1971 – havia falta de professores e, dada a sua experiência como desportista e a formação pedagógica, colocaram-lhe esse desafio que aceitou sem qualquer hesitação. *“Mas a ironia do destino, como se me perseguisse, voltou a acontecer - afirma a professora - surge uma vaga numa escola primária! Consegui conciliar, felizmente, as duas actividades profissionais, variando apenas as escolas num período de cinco anos”*.

A professora conta que *“estávamos no ano da Independência e num tempo recorde a nossa vida mudou radicalmente. Digo nossa, porque estava casada e tinha dois filhos pequenos (um menino com dois anos e meio e uma menina com 4 meses. O meu marido estudava à distância e tinha concluído o primeiro ano do curso de História quando recebeu a informação que não reuniam condições para continuar com o curso à distância! Desistir ou continuar? A decisão impôs uma transferência para Maputo”*.

O marido deslocou-se a Maputo para proceder à matrícula e encontrar colocação para ambos nas escolas. Telefonou-lhe a dizer que havia uma vaga em Educação Física na Escola Secundária Estrela Vermelha (acerca da qual teceu alguns elogios) e que, além disso, uma amiga de infância leccionava lá a disciplina de Desenho. *“Dei um pulo de alegria e reparem, mais uma ironia do destino, a levar-me na direcção do movimento!”*

“Não me arrependo da mudança”, afirma ela e continua... “utilizar o movimento como meio educativo foi para mim um desafio. Construir o corpo através do movimento é o principal objectivo e, uma parte considerável dos professores organiza o seu ensino apenas nesse sentido, porém, vai para lá disso... nenhuma outra disciplina reúne as condições para intervir a nível dos comportamentos sociais”.

A professora de Educação Física ao analisar a sua vida profissional e os factores que contribuíram para sua socialização, afirma que a sua vida pessoal influenciou na socialização da sua profissão, por um lado, pelos grandes desafios apresentados no início da carreira e, por outro lado, o facto de ter que conciliar seu papel de mãe e profissional.

Betti e Mizukami (1997) defendem que o início de qualquer profissão é sempre difícil pela insegurança dos professores, a incerteza de que está fazendo algo certo, pois estas dificuldades agravam-se quando existem outras responsabilidades assumidas.

A vida pessoal da professora começa a apresentar outros desafios a partir de 1975, após seu casamento e o facto de ter que assumir seu papel de mãe de dois filhos pequenos (um menino com dois anos e meio e uma menina com 4 meses) e começa a dividir a sua vida pessoal e profissional.

Sua trajetória profissional descreve-se em acções e responsabilidades assumidas após terminar o Magistério Primário, inicia a leccionação em uma Escola Primária e posteriormente desloca-se à Maputo junto com sua família e consegue uma vaga na Escola Secundária Estrela Vermelha. Nesta escola a motivação em leccionar foi bastante elevada, visto que era uma escola considerada de referência a nível Nacional.

Em 1982 é destacada para dar apoio aos professores de Educação Física, o que passava, necessariamente, pela supervisão, culminando desta forma com a visita à Escola Secundaria da Matola, pois, nesse período verifica que as instalações desportivas mantinham-se inacabadas. Inacabadas e já reduzidas! Dois campos de mini-basquete esperavam apenas as tabelas quando, em vez do som das bolas e do trepidar das sapatilhas se ouviu o das picaretas e, num piscar de olhos, foram reduzidos a um monte de pedras!

Foi nesta altura que começa a preocupação com as metodologias de ensino atendendo às características que as nossas escolas apresentam: falta de infraestruturas desportivas, material didáctico e turmas numerosas. Afirma a professora que “às condições físicas das escolas podemos juntar a qualidade do ensino da disciplina de Educação Física”.

Terminado o primeiro curso (9^a+3) é convidada a fazer parte do quadro de professores do Instituto Nacional de Educação Física e, terminada a licenciatura, passa a leccionar na Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto diversas disciplinas ligadas a didáctica de Educação Física e Desporto.

Tornou-se referência no ensino de metodologias de Educação Física aos futuros professores da Universidade Pedagógica, Faculdade de Educação Física e Desporto. Reconhecida pela sua vasta experiência, primeiro como atleta de ginástica rítmica, basquetebol e posteriormente professora de Educação Física.

Na Faculdade, como professora, ocupou-se pelas Didácticas e Práticas de Ensino de Educação Física tendo se preocupado pela forma como a disciplina era leccionado nas escolas ao ponto de afirmar que:

Caminhava em direcção à Faculdade de Educação Física e Desporto de costas para uma das escolas onde se realizava o estágio de alguns dos nossos estudantes e, atrás de mim, caminhava um grupo de alunos tão próximo que pude ouvir um deles comentar “as aulas de educação física são uma seca” ao que os outros concordaram. A disciplina que deveria ser a preferida dos alunos passou a ser uma seca!

Segundo relato da professora, num seminário centrado nas mudanças curriculares a nível do Ensino Primário “quando o debate se centrou na Educação Física, a tendência dos professores que pediram a palavra, foi afirmar que as crianças não gostavam da disciplina!” E continua:

Preparava-me para intervir quando um professor do Ensino Primário pediu a palavra para fazer o seguinte comentário “Se a criança não participa ou está doente ou é um velho prematuro”... Ele não sabia decerto que até o idoso que ao longo da vida fez e faz actividade física regular, pelo conhecimento da sua

importância associada à saúde, anda com firmeza e realiza as tarefas do dia-a-dia com facilidade; poderia afirmar que mantém uma imagem de jovem (...).

Este exemplo aponta afinal para a qualidade de ensino e se juntarmos a esta, a inércia dos professores em relação às condições (espaços e material) as consequências já se reflectiram e vão continuar a reflectir-se em gerações de crianças e jovens. Consequências que se reflectem a dois níveis: (1) nos hábitos de vida futuros ligados à saúde e (2) no desporto, porque é na escola que se desenvolvem as bases do futuro campeão; a escola deve ser um viveiro de talentos.

A professora relata que para tudo há uma explicação para o actual estado da Educação Física escolar em Moçambique. Para ela há uma explicação com razões históricas que foram os vários modelos de formação de professores no Moçambique pós independência.

A análise da situação permitiu concluir que a Educação Física Escolar conta com professores formados em vários contextos. Diz a professora que *“encontro nesses professores uma forte tendência a repetir o mesmo padrão! Não serão as experiências vividas mais fortes do que qualquer teoria? Não funcionarão elas como modelos de referência? Como barreiras? Daí surge a questão: Que fazer para responder a tão grande demanda de professores?”*

A professora acrescenta outros problemas que a disciplina enfrenta na escola: (1) ausência quase total da Educação Física no Ensino Primário; (2) redução dos espaços para a actividade do tempo livre (considerado já como um dos factores “responsável” pelos resultados negativos ao nível da aptidão física); (3) instalações desportivas das escolas deterioradas, reduzidas ou ausentes; (4) material escasso; (5) elevado número de alunos por turma (60 ou mais); (6) os 2 tempos lectivos realizados em bloco correspondendo a uma aula por semana e (7) ausência de supervisão (igual a ausência de formação em exercício).

Ao longo da sua carreira como professora e formadora e durante as observações sistemáticas de aulas conseguiu chegar às seguintes conclusões:

(1) Os alunos estão mais tempo à espera do que em actividade como resultado da inadequação das formas de organização às condições e, como consequência, a exercitação está ausente. Alguns exemplos: uma bola para uma turma numerosa em colunas opostas a realizar uma técnica de qualquer desporto colectivo; mesmo que o exercício fosse realizado em progressão em direcção ao alvo envolvendo 3 alunos a espera seria acima do normal; quantas repetições seriam realizadas?

(2) O professor assume-se como modelo mesmo não sendo bom executante, ficando os alunos privados de um padrão de referência correcto; além disso, fica impossibilitado de conduzir os alunos na observação;

(3) O professor não demonstra no contexto de aplicação nem se refere à importância do que vão aprender. Trago um exemplo (poderia destacar muitos outros) associado ao ensino do drible em basquetebol observado numa aula (9ª classe) durante o estágio de um estudante, mas já professor em exercício, com formação de nível médio; dispôs os alunos em três colunas, uma bola por grupo, indicou o exercício (ir e vir a driblar) e, pude verificar que os alunos realizavam com velocidade e sem perder o controlo da bola, porém, mantendo o olhar centrado na bola (!); o professor perante tal erro emitia a todo o momento, o mesmo *feedback* (olhem para a frente) sem qualquer resultado;

(4) O professor não recorre a outros meios de ajuda visual. As figuras destacando os aspectos críticos que o professor destacou durante a demonstração são bastante importantes, pois, o modelo está à disposição dos alunos que podem recorrer a ele em caso de dúvida;

(5) O professor destaca os aspectos críticos, mas não leva os alunos a compreenderem a importância de os garantir, que seria levá-los, através do questionamento, às consequências (como no caso do drible no exemplo já mencionado);

(6) O aluno não tem um papel activo no período de instrução. Se o professor é um bom modelo pode realizar a demonstração, porém, é fundamental que ele utilize um aluno mais habilidoso como modelo, servindo-se dele para destacar os aspectos críticos e utilizando o questionamento garantido assim a compreensão do que vão aprender;

(7) O “feedback” é prescritivo e avaliativo, auditivo, dirigido a um aluno, porém, não garante que este perceba que lhe é dirigido e não o observa na repetição posterior; além disso, não é congruente com os aspectos destacados na apresentação das tarefas;

(8) A selecção dos exercícios é pobre e, em relação aos desportos colectivos, continua centrada nas técnicas;

(9) O professor não organiza os alunos em grupos ou equipas estáveis o que traz, pelo menos, as seguintes desvantagens: perda de tempo na organização das equipas, normalmente, os alunos com um nível de desenvolvimento inferior são marginalizados e não permite construir relações necessárias ao funcionamento de um grupo;

(10) Não utiliza qualquer meio para diferenciar as equipas, o que limita, não só a sua intervenção, como os próprios alunos poderão ter dificuldade em perceber quem é da sua equipa.

A análise da situação espelhada nas conclusões apresentadas anteriormente levanta a seguinte questão: “*Como proceder para inverter a situação?*” Nesse sentido a professora apresenta as seguintes sugestões:

- (1) Apostar na formação em exercício. A primeira seria dirigida aos delegados de disciplina, passando pela selecção de professores com o melhor perfil; seriam estes os responsáveis pela supervisão a nível da escola e, como é óbvio, pela formação em exercício dos elementos do grupo;
- (2) Promover palestras ou seminários de actualização;
- (3) Aumentar o rigor na selecção dos candidatos aos cursos de formação.

Porém, se a nível da formação no decorrer do estágio o futuro professor continuar a observar aulas sem qualidade e tiver como orientador o tal professor estereótipo vai ser difícil mudar a face da educação física. Para alterar isso é fundamental que a Faculdade se ligue a uma escola intervindo tanto a nível das condições (instalações e material) como a nível da formação dos professores de educação física que terão como função orientar os alunos no decorrer do estágio.

A professora ainda sugere que nas acções a nível das condições sejam aplicadas as ideias já referidas e que cada fase dessa transformação seja registada através de meios audiovisuais para que cada grupo de estudantes beneficie da experiência.

3.4. Reforma e preocupações

Em 2012 chega o momento da reforma no Aparelho de Estado, numa altura em que crescem a nível profissional suas preocupações que enfermam a Educação Física e Desporto nas escolas primárias assumidas como base para aquisição das habilidades desportivas em classes posteriores. Aliam-se a estas preocupações a problemática dos espaços para a prática da atividade física.

Para esta profissional, o que inquietava era a frequência com que os espaços das residências reservados a jardins eram tomados de assalto por maçarocas! "*Lembro-me de um amigo de infância sair aos domingos com roupa desportiva e uma enxada ao ombro a caminho de um pequeno espaço junto ao Hotel Términus para fazer machamba*".

A redução dos espaços de prática desportiva está aliada a questões políticas e de lucro rápido de empreendedores e outros interesses, trazendo como resultados a transformação dos mesmos em parques de estacionamento, estabelecimentos e outras instalações de carácter comercial reduzindo, deste modo, a prática da actividade física e desporto da população.

Outra questão que ainda a inquieta é a construção de escolas primárias, secundárias e universidades sem a concepção de instalações para práticas de actividades desportivas bem como a falta de reabilitação dos poucos espaços existentes. *“Outro problema relacionado com os espaços tem a ver com o seu estado. O tempo foi degradando-os e, pouca ou nenhuma, manutenção foi feita. Alguns coabitando com capim e/ou detritos!”* afirma a professora e continua:

Vem-me à memória com frequência um comentário que me deixou sem chão! Caminhava à frente de duas mulheres a uma distância que me permitiu ouvir uma a dizer à outra num tom de crítica: “Veja o estado da única instituição de formação de professores de Educação Física!”

No entanto, ela continua a contribuir para a melhoria do ensino de Educação Física através das palestras que tem vindo a ministrar a convite da Faculdade e por continuar a dar aulas no Ensino Primário. Por isso afirma que *“o momento da reforma chegou e agarrei a oportunidade de voltar ao Ensino Primário como professora de educação física das turmas da 2ª à 5ª classe. Fechou-se uma porta, mas abriu-se outra. Foi para mim uma renovação.*

Esta foi mais uma oportunidade para continuar a dar seu contributo com seus saberes e conhecimento na exploração do movimento, o que significa que *a paixão pelo movimento começou e continua até hoje.*

A reforma não constituiu momento em que a vontade e a paixão pelo desporto perde-se, mas sim é considerado um momento para reflectir e apoiar os professores das escolas primárias e secundárias da Cidade e Província de Maputo através de aulas convidadas na Faculdade de Educação Física e Desporto, dado que, ainda persistem as preocupações e inquietações como profissional que vive a realidade da Educação Física e Desporto no País.

É importante frisar que o percurso profissional da professora de Educação Física é o conjunto de realizações nas vertentes pessoais, profissional e socialização profissional.

O professor deve ser capaz de mudar e aprender, por isso, ele deve transformar a aula de Educação Física num espaço de construção de conhecimentos, em que todas as crianças e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confrontação de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros (Neira, 2006).

4. Considerações finais

Analisando a história de vida de um profissional entendemos que, apesar dela ser única e singular, pode ser visualizada também como uma trajetória com alguns pontos fortes, principalmente quando estes são encontrados em outras histórias de vida profissional.

Tais pontos podem servir como um exemplo para futuras gerações de professores.

Cabe-nos, entretanto, evidenciar que existe uma "*interpenetração de vida pessoal, profissional*". e que "*os relatos não são lineares nem simétricos nos diferentes momentos das trajetórias*", mas permitem uma visão, senão global, pelo menos a mais aproximada possível da trajetória de vida (Mizukami, 1996:89).

A história de vida aqui partilhada, serve de exemplo e inspiração para futuros professores, raparigas e jovens, que desejem abraçar o ramo da Educação Física e Desporto.

Os relatos sobre os problemas que a disciplina enfrenta e as possíveis soluções servem de inspiração para que professores de Educação Física possam melhorar o ensino na escola primária e secundária.

Neste sentido, surgem inquietações que podem levar a futuras pesquisas relacionadas com a Educação Física e a perspectiva de Género, Educação Física na visão da Corporeidade, Educação Física num perspectiva multicultural, entre outras.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70, 2011.
- BETTI, Irene e MIZUKAMI, Maria da Graça. *História de Vida: Trajetória de uma professora de Educação Física*. Motriz, volume 3, número 2, Dezembro, 1997.
- BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina; DURÕES, Maria; PAZ Mónica e SILVA Ivone. *História de vida de Professores: O Caso de Educação Profissional*. Revista Brasileira de Educação, volume 12, número 35, Maio/Agosto, 2007.
- CONNELLY, F. M. e CLANDIMIN, J. *Stories of experience and narrative inquiry. Educational researcher*. Vol.19, n. 5, p.2-14, 1990.
- JALBUT, Magdalena Viggiani. *Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva*. Veras, Revista Académica de Educação do ISE Vera Cruz. v.1, n.1, 2011, p. 66- 85.
- MIZUKAMI, Maria G. N. "Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional". In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos, EDUFSCAR, 1996 (p.59-91).

- MORAES, Ana A. De A. *Histórias de leitura em narrativas de professoras: Uma alternativa de formação*. Manaus, Editora Da Universidade do Amazonas, 2000.
- NÓVOA, António. "Os professores e a histórias de sua vida". In: NOVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992 (pp. 11-30).
- NEIRA, Marcos. *O Currículo Multicultural de Educação Física: Uma alternativa ao neoliberalismo*. Revista Mackenzie, volume 5, número 2, 2006.
- PINEAU, Gaston. *Experiências de Aprendizagem e História de Vida*. Lisboa, Instituto Piaget, 1999.
- SOUZA, Elizeu C. (Org.). *Autobiografias, História de Vida e Formação: Pesquisa e Ensino*. Salvador/Bahia, EDUNEB- EDIPUCRS, 2006.
- THOMSON, Alistair. *Recompondo a memória. Questões sobre a relação entre historial oral e as memórias*. Projecto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. e-ISSN 2176-2767; ISSN 0102-4442, São Paulo, v.15, p.51-84, 1997.
- THURLER, Mónica. "A Escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade?" In: THURLER, Mónica e PERRENOUD, Philippe. *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa, Escolar editora, 1994.

Pressupostos de avaliação na Alfabetização e Educação de Adultos e no Ensino Básico

António Salvador Domingos Espada¹³

Resumo

O objectivo deste artigo é fazer uma análise da actual modalidade de avaliação e reflectir em torno daqueles que seriam os pressupostos para a avaliação de educandos adultos que frequentam a Alfabetização e Educação de Adultos até a conclusão do Ensino Básico. Foi usada a metodologia descritiva, baseada em leituras, discussões com alguns intervenientes da área de educação, interpretação de posições-chave defendidas por alguns autores e nos resultados da minha pesquisa de Doutoramento, em particular, sobre esta matéria. Os três tipos de avaliação, actualmente em vigor, não se afiguram praticáveis, principalmente para os educandos adultos devido ao rácio aluno/professor que em média é de 1/60 e não obedecem a pressupostos andragógicos.

Palavras-chave: Adulto. Jovem. Alfabetização. Andragogia. Avaliação.

Abstract

The aim of this article is to analyze the present modality of evaluation and to reflect around those that would be the presuppositions for the evaluation of adult learners who attend Literacy and Adult Education until the conclusion of the Basic Education. The descriptive methodology was based on reading, discussions with some stakeholders in the field of education, interpretation of key positions defended by some authors and based also on the results of my PhD research, in particular, on this subject. The three types of evaluation currently in use do not seem to be feasible, especially for adult learners due to the pupil / teacher ratio, which is on average 1/60 and does not conform to andragogic assumptions.

Keywords: Adult. Young. Literacy. Andragogy. Evaluation.

Introdução

O título desta abordagem insere-se na temática da Avaliação de Aprendizagem e pretende-se fazer uma reflexão sobre a avaliação de educandos adultos que frequentam desde o nível de Alfabetização até a conclusão do Ensino Básico.

Educandos jovens e adultos que segundo a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos (2010 – 2015) são os que têm idade igual ou superior a 15 anos e que em tempo útil não ingressaram na escola ou não tenham concluído o primeiro ciclo do nível primário (MINED, 2011). Portanto, são pessoas que, por várias razões, decorrentes da vida, não tiveram

¹³ Doutor em Educação/Currículo.

oportunidade de aprender a ler, escrever e calcular, ou se começaram, não concluíram o equivalente a 2ª classe do Ensino Básico.

Os que pela idade¹⁴ são consideradas pessoas adultas, já têm uma experiência de vida e ingressam voluntariamente no processo de ensino e aprendizagem, movidas por interesse de resolverem os problemas que enfrentam no dia-a-dia, no exercício dos seus papéis sociais e actividades, que têm como finalidade a produção de uma renda para o sustento próprio e da família.

A questão que a partida se coloca é, será que a actual modalidade de avaliação tem em conta as necessidades básicas de aprendizagem de educandos adultos?

O objectivo desta abordagem é fazer uma análise da actual modalidade de avaliação e reflectir em torno daqueles que seriam os pressupostos para a avaliação de educandos adultos, inseridos no processo de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) e no Ensino Básico.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem é descritiva, baseando-se em leituras feitas, discussões com alguns intervenientes da área de educação, interpretação de posições-chave defendidas por alguns autores e nos resultados da minha pesquisa¹⁵ de Doutoramento sobre esta matéria, em particular.

A relevância do tema é pelo facto de questionar sobre a eficácia da actual modalidade de avaliação para os educandos adultos do processo de AEA, no sentido de ser melhorada e passar a considerarem-se os pressupostos andragógicos para que a avaliação vá ao encontro das necessidades básicas de aprendizagem deste grupo-alvo.

Para além da introdução, fazem parte desta abordagem, a conceitualização da pessoa adulta, alfabetização, educação e avaliação; análise/considerações sobre o regulamento de avaliação de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e a avaliação andragógica ao invés da avaliação pedagógica.

Seguem-se algumas percepções sobre os conceitos de adulto, alfabetização de educação, com realce para a formal.

¹⁴ Mais adiante far-se-á uma delimitação da idade da pessoa considerada adulta para a presente abordagem.

¹⁵ O tema da minha pesquisa de Doutoramento foi “Currículo do Ensino Básico e de Alfabetização e Educação de Adultos na Cidade de Maputo: Pertinência de Conteúdos Temáticos e Metodologia de Ensino e Aprendizagem”. Os instrumentos de pesquisa usados foram: questionário, entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante. O universo foi de 631 educandos adultos, sendo 41 de amostra.

2. Do conceito de adulto e de alfabetização à de educação formal

Tight (1996) considera três factores que, em separado, podem determinar o que o adulto é, e são os seguintes: a fase em que a pessoa se encontra no ciclo de vida; o estatuto da pessoa atribuído pela sociedade e a fase de desenvolvimento físico e psicológico a partir da qual a pessoa pode orientar a sua vida.

Na mesma linha de pensamento de Tight (*op. cit.*), Rakoma (2000) defende que o enquadramento da pessoa adulta pode ser literal, figurativo e contextual no sentido restrito para a área cultural e social. Wlodkowski (1985) referido por Rakoma (*op. cit.*), define o adulto como a pessoa que executa papéis sociais, tipicamente adstritos para os adultos. Os papéis sociais referidos são, por exemplo, o de trabalhador, esposa, esposo, pai, mãe, soldado e outros.

Para Mangrasse (2004:75) adulto “*é aquele que superou a puberdade e a adolescência, responde por si e pelos outros, possui alguma experiência válida e demonstra ter o nível aceitável de conhecimentos*”. Neste conceito encontram-se, em realce, os aspectos socioculturais que caracterizam uma pessoa adulta, designadamente, a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer, a aceitabilidade da sua experiência vivenciada e fruto do conhecimento adquirido ao longo da socialização na sua família e na comunidade em que está inserido.

Os autores Merriam e Brockett (1997), referidos por Nafukho *et.al.* (2005), definem o adulto como sendo um indivíduo que tenha cumprido com alguns rituais tradicionais, tais como, a circuncisão, o casamento, aprender a caçar, trabalhar nos campos agrícolas, etc.

No mesmo diapasão, pode-se considerar que o estatuto de pessoa adulta não só depende do critério formal que, muitas das vezes, se baseia na idade estabelecida pelas normas vigentes, mas sim no reconhecimento sociocultural que a sociedade ou comunidade atribui a essa pessoa, ou seja, pode-se estar perante uma pessoa considerada adulta porque a idade cronológica¹⁶ assim o define, mas não ser reconhecido como tal, pelos membros da sua comunidade, por não ter satisfeito algumas exigências culturais e morais da mesma.

No entanto, em alguns países europeus, como é o caso de Inglaterra, como refere Tight (1996), as pessoas são consideradas adultas quando atingem a maioridade, ou seja, quando completam 18 anos de idade. É uma idade a partir da qual a pessoa entra legalmente no gozo dos direitos civis, por exemplo, direito a eleger e a ser eleito, casar, empregar-se, etc. Todavia, as influências europeias fizeram com que o conceito formal e africano de adulto se baseasse em leis.

¹⁶ Idade cronológica é o tempo de vida que a pessoa tem medido por ano.

Também existem indivíduos, que não tendo completado a idade acima referida, mas por motivos de força maior são obrigados a comportar-se como adultos, por exemplo, órfãos, crianças abandonadas pelos familiares, pessoas que por razões tradicionais são submetidas a certos rituais que conferem o estatuto de adultos. Importa referir que em algumas comunidades com rigor tradicional ou cultural, os indivíduos que não tenham cumprido com certos rituais obrigatórios, por exemplo, em relação a criança, tal como foi referido por Mangrassé (2004), independentemente da idade que tiverem, não são considerados adultos, ou seja, a idade cultural é mais valorizada que a idade cronológica.

Do entendimento de alguns autores sobre o conceito de adulto acima apresentado, pode-se depreender que há países ou tradições em que o comportamento e atitudes são factores determinantes na atribuição do estatuto de adulto.

No caso de Moçambique, havendo pessoas que tenham uma idade inferior a 18 anos, mas que, por diversas razões, vivem e comportam-se como adultos, podem ser considerados adultos (informais)¹⁷, cabendo às comunidades em que estão inseridos os tratarem como tal.

O MINED (2011), para efeitos de AEA, considera adulto o educando com idade igual ou superior a 15 anos, que por algum motivo, não foi alfabetizado ou não tenha concluído o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (2ª classe).

Metring (2014), baseando-se numa das conclusões da Neurociência, segundo a qual, a aprendizagem processa-se no cérebro, considera que a mesma é significativa no cérebro do indivíduo cuja maturidade é atingida a partir dos 20 ou 21 anos de idade, por este já estar em condições de planear, organizar, julgar o certo e o errado, saber o que quer da vida.

Para efeitos do presente tema ou da Alfabetização e Educação de Adultos e do Ensino Básico, adulto é o educando com idade igual ou superior a 15 anos, ou pessoa aceite pela comunidade como adulta que por algum motivo, não foi alfabetizado ou não tenha concluído o Ensino Básico (7ª classe).

No que concerne ao conceito de alfabetização, desde o longínquo ano de 1958, a UNESCO considera como sendo alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida quotidiana (UNESCO, 2008).

Freire (1979) considera a alfabetização a aprendizagem da leitura e escrita de forma consciente. Nos dois conceitos mencionados salientam-se duas palavras que eu entendo serem importantes para o conceito de alfabetização, ou seja, o indivíduo que lê e escreve, deve fazê-lo

¹⁷ Adultos informais ou idade psicológica, que no caso concreto vai depender da percepção da pessoa que atribui essa caracterização.

de forma consciente e, sobretudo, com um grau de compreensão do significado do que estiver a ler ou a escrever.

Soares (2004) considera que o conceito de alfabetização poderá depender das características culturais, económicas e tecnológicas do local onde estiver a ocorrer. Entende-se que o facto importante é o reconhecimento de que o conceito pode depender das características contextuais de onde o grupo-alvo se encontra inserido. Por exemplo, em Moçambique e de acordo com o MINED (2001:41), “*a alfabetização é a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo.*” Considera como sendo um processo que permite uma inserção na dinâmica actual da vida, nas vertentes económica, social, cultural e política.

Devido à dinâmica do desenvolvimento mundial, em particular, com o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, o conceito de alfabetização tem estado a evoluir na perspectiva de reconhecer as várias competências e níveis envolvidos no processo de alfabetização.

Assim, segundo a UNESCO (2008), admitindo a evolução do conceito, define alfabetização, no contexto actual, como sendo a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, usar o computador e materiais associados em diversos contextos. Com este conceito, entende-se que a instituição considera que a alfabetização é um processo de aprendizagem contínuo em prol de actualização de conhecimentos, de modo a que cada indivíduo consiga enfrentar e vencer os desafios da vida numa comunidade ou sociedade ampla, aberta e com uma constante evolução tecnológica. Portanto, dependendo do contexto, a pessoa que não possuir as habilidades que lhe forem exigidas, poderá ser considerada analfabeta.

Quanto a educação e do ponto de vista conceptual, para Pinto (2010:31) “*é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.*” Deste conceito o autor identifica o homem como o sujeito principal da educação que deve servir os interesses da sociedade em que ele está inserido, com vista a promover o desenvolvimento humano. Neste contexto, para o autor resulta que a educação é um processo que ocorre ao longo do tempo; é um facto existencial porque através dela o homem adquire a sua essência; é social porque são os membros da sociedade que definem o que lhes interessa e é um fenómeno cultural porque através dela que o homem transmite valores, crenças, saberes, etc. a outros membros da sociedade.

Para Silvestre (2011:59), “*a educação ou formação não se restringe única e exclusivamente àquela que se recebe na escola formal*”. O autor pretende realçar o facto de que, actualmente, vivemos numa sociedade de informação, onde a escola já não é o único local para a

busca do conhecimento, portanto a formação integral da pessoa é um processo que inclui a educação recebida na escola e fora dela, através de educação não-formal e educação informal.

Em alguns países, incluindo Moçambique, a educação formal para adultos também tem lugar no período nocturno (curso nocturno) e desde a sua institucionalização destina-se, fundamentalmente, para jovens e adultos que durante o dia exercem actividades profissionais (Nafukho *et. al.* 2005 e UEM 2007).

No que concerne à Educação Básica e estabelecendo uma relação com o entendimentos dos autores acima referidos, considera-se que ela é assim designada porque, tanto para a criança como para o adulto, fornece instrumentos essenciais e necessários para sobreviver, desenvolver plenamente as suas potencialidades, viver, brincar, estudar, trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar a aprender.

A UNESCO (2008) refere-se à Educação de Adultos como sendo actividades educacionais formais, não-formais e informais cujo grupo-alvo é constituído por pessoas consideradas adultas pela sociedade que, de entre os seus objectivos, podem destacar-se os seguintes: adquirir ou completar o nível de educação formal ou qualificações profissionais; adquirir conhecimentos ou habilidades em novas áreas técnicas e actualizar os conhecimentos ou qualificações, anteriormente adquiridos, para atender as suas necessidades ou da própria sociedade.

Importa referir que o conceito de EA, acima mencionado, foi estabelecido na 19ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi, em 1976 e enriquecido na Declaração de Hamburgo em 1997 (UNESCO, 2010). Segue-se o conceito de avaliação de adultos.

3. Avaliação como parte integrante da aprendizagem

O MINED (2012) define a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem, ou seja, a avaliação faz parte da aprendizagem dos educandos. Luckesi (2011) defende que a avaliação escolar visa a ajudar o educando a construir o conhecimento e, para que tal aconteça, é preciso que haja um plano em execução e com objectivos definidos.

Barcelos (2010, 2014) refere que quando os educandos adultos ingressam na escola e não se sentem acolhidos ou inseridos no processo de ensino e aprendizagem, faltam às aulas e até chegam a abandonar a escola. De entre as causas de tais actos, destacam-se; a impertinência dos conteúdos temáticos e o processo avaliativo que não tem a ver com os seus interesses ou do grupo-alvo.

Tendo em conta que os educandos adultos ingressam no processo do ensino e aprendizagem movidos por interesse de aprender aquilo que é útil para a vida, os conteúdos em que são submetidos constam do plano curricular desenhado para as fases de alfabetização e de pós-alfabetização (3º ano). Na pesquisa que realizei em 2017, cujo título é “Currículo do Ensino Básico e de Alfabetização e Educação de Adultos na Cidade de Maputo: Pertinência de Conteúdos Temáticos e Metodologia de Ensino e Aprendizagem”, concluí que cerca de 46,3% de educandos adultos que frequentam o 3º Ciclo do Ensino Básico, curso nocturno, consideram que é avaliada em matérias que não interessam para o seu dia-a-dia.

A conclusão, acima referida, contraria a premissa andragógica, segundo a qual, o adulto deve ser avaliado na base do entendimento entre ele e o seu professor. As respostas transcritas dos educandos entrevistados, na mesma pesquisa, revelam que as matérias que têm sido avaliadas não vão ao encontro das suas necessidades básicas de aprendizagem, salvo numa ou noutra situação e, dependendo do teste, os educandos podem considera-lo como tendo sido acessível ou não, para o resultado que se espera do ponto de vista das notas e não da sua pertinência para a vida.

O funcionário sénior da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos entrevistado, na pesquisa acima referida, sobre esta matéria, reconhece que o actual modelo de avaliação não satisfaz as necessidades educativas dos adultos, razão pela qual o currículo de pós-alfabetização¹⁸ em elaboração, no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, poderá privilegiar a auto-avaliação, em forma de portefólio.

No ponto que se segue, abordo a questão de aproveitamento e sustenta-se que em matéria de ensino e aprendizagem, ela deve ser considerada andragógica, quando o grupo-alvo são educandos adultos na AEA. Parte-se do pressuposto que se o factor andragogia for considerado, desde o nível macro (onde são traçadas as políticas para a educação), então facilmente será desenhado um currículo específico/paralelo só para adultos, desde o nível de alfabetização até ao equivalente aos Ensinos Secundários do 1º e 2º graus, de modo a atender as suas reais necessidades básicas de aprendizagem.

4. Aproveitamento pedagógico ou andragógico?

Quando se fala de uma actividade de ensino e aprendizagem, o termo aproveitamento também é associado à Pedagogia, tomando a designação de aproveitamento pedagógico.

¹⁸ Na altura da elaboração deste tema, ainda estava em curso o desenho do currículo de Pós-Alfabetização, segundo o funcionário sénior da DINAEA, em 2016.

Considera-se que esta terminologia não é adequada quando se trata de educação de adultos, pois a Pedagogia, segundo Oliveira (2001:2) “*é a arte e ciência de ensinar crianças*”. Para esta definição, o autor tomou em consideração a etimologia da palavra, donde consta que a expressão é da origem grega, “*paidos*”, que significa criança, e “*agogein*” que significa conduzir e referia-se ao escravo encarregado de conduzir a criança até a “*skholé*” (escola).

Para Hameline (1975), referido por Malglaive (1995:32) “*não há Pedagogia de adultos.*” Para este autor, os conteúdos pedagógicos não são adequados para o ensino de adultos. Este posicionamento revela que não há conformismo com o significado da palavra acima apresentada, facto que também foi constatado nos planos curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Tratando-se de educação de adultos, o termo Pedagogia revelou-se inapropriado e eis que surgiu o termo Andragogia, também definido por Nafukho *et. al.* (2005:9), “*como arte e ciência de ajudar adultos a aprenderem.*” Para Knowles (1970), como referido pelos autores, a Andragogia refere-se a uma tecnologia emergente para a aprendizagem de adultos. Portanto, se o termo Pedagogia associado ao aproveitamento, de onde resulta a expressão aproveitamento pedagógico está para crianças, seria ideal que para os alfabetizandos/educandos adultos fosse usada a expressão aproveitamento andragógico.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2008), o termo “aproveitamento”, no contexto de ensino e aprendizagem, toma o significado de rendimento escolar avaliado periodicamente e, podendo ser classificado de forma qualitativa ou quantitativa, esta última representada por uma determinada nota obtida nos testes realizados. Considera-se que este conceito apenas inclui características relevantes da Pedagogia e não de Andragogia, por exemplo, na Pedagogia o objectivo principal do aluno é obter boas notas para passar de classe, enquanto na Andragogia o objectivo é adquirir ou melhorar conhecimentos e competências para realizar uma determinada tarefa que poderá ter sido uma das razões de ingresso na escola.

Portanto, o “aproveitamento andragógico” seria o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo do período de aprendizagem e não apenas o resultado das avaliações, traduzidas em notas que determinam a ordem de classificação dos alfabetizandos/educandos e a sua transitabilidade ou não de nível ou classe. Neste contexto, a incidência da avaliação para o adulto deve ter em conta os conhecimentos teóricos e as habilidades adquiridas, durante o ano lectivo, em concordância com as suas necessidades de aprendizagem.

A ideia que é sustentada em relação à expressão aproveitamento andragógico encontra o seu fundamento quando alguns autores, como é o caso de Fasokun *et. al.* (2005) e Rogers (2009) consideram que o adulto envolve-se no processo de aprendizagem com expectativas próprias que

passam pelo desenvolvimento de novas habilidades ou aquisição de qualificações úteis no local de trabalho, ou seja, quando os conteúdos de aprendizagem forem relevantes para a vida. Nesta óptica, o certo é que para os educandos adultos que tivessem adquirido esses conhecimentos ao longo do seu processo de aprendizagem fosse considerado que o aproveitamento é andragógico e não pedagógico.

Segue-se a abordagem sobre os procedimentos actuais de avaliação na AEA e no Ensino Básico.

5. Procedimentos actuais de avaliação na AEA e no Ensino Básico

Nesta subsecção refiro-me à avaliação nas disciplinas de Literacia, Numeracia, Português e Matemática, correspondentes a AEA e o Ensino Básico. Em relação ao Ensino Básico, descrevo os tipos de avaliação para o 1º e 2º CEB e algumas considerações resultantes das respostas do questionário e entrevistas efectuadas aos educandos adultos oriundos do 3º ano de EA, professores/educadores, responsáveis pedagógicos¹⁹ e o funcionário sénior da DINAEA. A escolha destas disciplinas deve-se ao facto de serem básicas para os respectivos níveis de ensino.

No que concerne aos tipos de avaliação, de acordo com o MINED (2013), no nível de Alfabetização, as disciplinas de Literacia e Numeracia têm três tipos de avaliação, designadamente, diagnóstica, formativa e sumativa.

Na avaliação diagnóstica o professor/educador procura obter alguns dados sobre o nível de conhecimentos ou experiências da vida, relacionadas com os conteúdos temáticos a serem leccionados. O MINED (*op.cit.*) recomenda que esta avaliação seja feita no início das aulas para facilitar a planificação das mesmas. Considera-se, este tipo de avaliação pertinente, porque o professor/educador poderá tirar o máximo proveito das experiências dos adultos para facilitar a sistematização do conhecimento relacionado com o conteúdo da aula.

Na avaliação formativa segundo o MINED (*op. cit.*) o professor/educador deve fazer um acompanhamento do nível de aprendizagem dos educandos, através de perguntas que faz ao longo, ou no fim da aula, de modo a conhecer as dificuldades que os educandos possam estar a enfrentar e proceder ao ajuste da metodologia do ensino.

A avaliação sumativa é traduzida numa nota na escala de zero a vinte. Segundo o autor acima referido, ela obedece a um calendário estabelecido no início do ano lectivo e engloba um

¹⁹ Nas entrevistas feitas nas escolas que serviram de amostra, deparei-me com um Director Pedagógico e dois Coordenadores. Tendo em conta que as identidades dos entrevistados devem ser ocultadas, para a presente pesquisa são todos tratados por responsáveis pedagógicos.

determinado conjunto de conteúdos já leccionados, de modo a apurar o grau de compreensão e expressão oral e escrita, respectivamente, na disciplina de Literacia.

A avaliação sumativa na disciplina de Numeracia incide sobre a escrita, cálculo e leitura, tendo em conta a situação real do meio onde os educandos vivem e convivem. Tratando-se de educandos adultos, é pertinente que assim seja, porque, por um lado, alerta para que os professores/educadores se preocupem em incorporar nos conteúdos temáticos matérias de aprendizagem que reflectem o dia-a-dia da vida dos educandos e, por outro, chegado o período de avaliação, fará sentido que essas matérias sejam tomadas em consideração.

No Ensino Básico, a disciplina de Português também compreende os mesmos três tipos de avaliação acima referidos. Segundo o MINED & INDE (2003), com a avaliação diagnóstica os dados recolhidos servirão de base para o professor/educador conhecer os seus educandos e adequar a planificação das aulas. Na avaliação formativa a preocupação do professor/educador deve cingir-se no ritmo de aprendizagem de cada educando e prestar uma assistência particularizada para quem mostrar dificuldades.

A avaliação sumativa para a disciplina de Português é quantitativa, na escala de zero a vinte, e incide sobre a compreensão escrita e oral, expressão oral e escrita, expressão criativa e o funcionamento da língua.

Para a disciplina de Matemática há três tipos de avaliação, nomeadamente, diagnóstica, testes prognósticos e exames nacionais. Avaliação diagnóstica, para além da descrição já feita, para esta disciplina caracteriza-se de três formas:

Pré-teste – para aferir se os educandos estão ou não preparados para uma nova aprendizagem. O exemplo deste momento encontramos-lo no programa de Matemática da 2ª classe, que começa com a revisão de alguma matéria leccionada na 1ª classe.

Testes intercalares – permitem ao professor/educador fazer um acompanhamento do progresso dos educandos, em relação ao conteúdo que está a leccionar, aferir se as competências estão a ser obtidas, de acordo com os objectivos traçados.

Pós-teste – De acordo com o MINED & INDE (*op.cit.*) esta avaliação visa a verificar se um determinado conteúdo temático foi compreendido, ou se há necessidade de adoptar outra estratégia de ensino para colmatar as dúvidas que possam existir.

Após a descrição dos três tipos de avaliação, considera-se não praticáveis as três formas da avaliação diagnóstica, devido ao rácio professores/educador e alunos, cuja média, de acordo com DECC (2014), estima-se em 1/60 e pelo tempo que seria necessário para completar a verificação

dos testes, ainda que sejam orais. Segue-se a descrição de algumas considerações dadas pelos entrevistados, em relação as matérias de avaliação, em geral.

O Funcionário Sênior entrevistado (FSe) entende que o actual formato de avaliação visa a classificar se é bom ou mau e não necessariamente para verificar as competências adquiridas, identificar as dificuldades por serem ultrapassadas.

No questionário aplicado, na pesquisa acima referida, cerca de 46,3% de educandos adultos afirma que nas disciplinas que são leccionadas, há matérias que são avaliadas, mas que não interessam para o seu dia-a-dia. É uma percentagem a ter em conta, sobretudo porque refere-se aos que responderam com exactidão a questão colocada e porque preenche uma das premissas da Andragogia²⁰, segundo a qual a avaliação deve ser na base do entendimento mútuo entre o educando e o educador, ou seja, para o adulto interessa que seja avaliado em matérias que o possam ajudar a enfrentar com sucesso os desafios que a dinâmica da vida impõe, no dia-a-dia.

O Responsável Pedagógico entrevistado (RPe) Escova entende que, sendo o mesmo currículo, não deve haver diferença na avaliação, porque tanto os adultos assim como os jovens estão sendo preparados para os mesmos objectivos.

Para o RPe Mulaze, ainda que o currículo seja o mesmo, os conteúdos das avaliações não devem ser os mesmos porque alguns adultos têm problemas de compreensão e precisam de um acompanhamento, o que requiere muita paciência dos professores. O entrevistado reconhece que seria um processo difícil, mas lança um desafio, daí ser uma das pessoas que também defende a diferenciação de currículos. Entende-se que, para além das razões que o entrevistado evoca para a diferenciação das avaliações, o seu posicionamento conforma-se com a implementação do modelo andragógico (Ensino de Adultos) que segundo Knowles (1980), referido por Vogt & Alves (2005), no processo de avaliação os educadores/professores devem ter em consideração as matérias leccionadas e que foram identificadas como as que interessam aos educandos adultos.

Para a materialização deste modelo, parte-se da premissa de que antes de se desenhar o currículo para os adultos, deve-se fazer um diagnóstico das suas necessidades básicas de aprendizagem, o que não foi o caso dos currículos em vigor e daí, as matérias de avaliação, na generalidade, serem consideradas impertinentes para os educandos adultos.

Como perspectiva, segundo o FSe, o currículo de pós-alfabetização, em elaboração, sendo específico para adultos, preconiza que as avaliações sejam locais e vai privilegiar a auto-avaliação do educando adulto, em modelo de portefólio.

²⁰ Andragogia “*a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender*” (Knowles, 1980, referido por Vogt & Alves, 2005:208).

Conclusão

Do conceito de adulto para o Ensino Básico, entende-se que o educando adulto seja considerada a pessoa com idade igual ou superior a 21 anos de idade que não tenha concluído o Ensino Básico (7ª classe), pois é nessa idade que formalmente considera-se que tenha atingido a maturidade e apresenta-se em condições de planear, organizar, julgar o certo e o errado, saber o que quer da vida. Deste conceito decorre que o educando adulto ingressa na escola com necessidades de aprendizagem identificadas, o que o diferencia do educando criança ou jovem.

No mesmo diapasão entende-se que o educando adulto deve ser avaliado de maneira diferente que os educandos considerados crianças ou jovens, começando por considerar que tanto o ensino como a aprendizagem devem basear-se em pressupostos andragógicos e na perspectiva de aproveitamento andragógico.

Os três tipos de avaliação em vigor não se afiguram praticáveis, em particular para os educandos adultos, por se considerar que não é prestada atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem de adultos e pelo facto de estarem misturados com educandos de faixas etárias inferiores e o rácio professor/educando que em média é 1/60, de acordo com o relatório da DECC (2013).

Para uma avaliação que vá ao encontro das necessidades básicas dos educandos adultos que frequentam o nível de Alfabetização e o Ensino Básico é de considerar os princípios andragógicos que recomendam, entre outras, a identificação dos conteúdos temáticos que interessam aos educandos, a não mistura nas salas de aulas de educandos adultos com crianças e jovens, a redução do rácio professor/educando para pelo menos 1/30 e a organização de palestras ou seminários sobre a Educação de Adultos para a aquisição ou refrescamento de conhecimentos dos professores/educadores que interagem com educandos adultos.

Referências

- BARCELOS, V. *Avaliação na Educação de Jovens e Adultos - Uma Proposta Solidária e Cooperativa*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2014.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto, Porto Editora, 2008.
- ESPADA, A. *“Currículo do Ensino Básico e de Alfabetização e Educação de Adultos na Cidade de Maputo: Pertinência de Conteúdos Temáticos e Metodologia de Ensino e*

Aprendizagem” Tese apresentada para a obtenção de grau de Doutor em Educação/Currículo. Universidade Pedagógica. Maputo, 2017.

FASOKUN, Thomas *et. al.* *The psychology of adult learning in Africa*. Gaborone, UNESCO, 2005.

FREIRE, P. *A educação e a mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

MALGLAIVE, G. *Ensinar Adultos*. Porto, Porto Editora, 1995.

MANGRASSE, L. *A Ideologização do Processo de Alfabetização e Educação de Jovens Adultos na Província de Nampula, Moçambique, no Período de 1975 a 2003: tensão entre factores políticos e culturais*. Tese apresentada para a obtenção de grau de Doutor em Educação/Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC-São Paulo, 2004.

METRING, R. *Neuropsicologia e Aprendizagem: Fundamentos necessários para planeamento do ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, Walk Editora, 2014.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos/Educação Não-Formal (2001-2005)*. Maputo, MINED, 2001.

_____. *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015)*. Maputo: MINED, 2011

_____. Ministério da Educação. *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Maputo, MINED, 2012.

_____. *Programas de Orientações Metodológicas para Literacia e Numeracia*. Maputo, MINED, 2013.

_____. Direcção da Educação e Cultura da Cidade. *Relatório anual de 2013*. Maputo, DECC, 2013.

_____. Direcção da Educação e Cultura da Cidade. *Relatório anual de 2014*. Maputo, DECC, 2014.

NAFUKHO, F. AMITABI, M. & OTUNGA, R. *The psychology of adult learning in Africa*. Gaborone, UNESCO, 2005.

OLIVEIRA, B. *Andragogia – a educação de adultos*. 2001. [online] Disponível na internet via <http://serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=13>, consultado em 4 de Maio de 2007.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 16ªed. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

RAKOMA, M. M. *A bet needs assessment in the northern province*. Sovenga, University of North, 2000.

- ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. 6. ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- SILVESTRE, C. *Educação e Formação de Adultos e Idosos – uma nova oportunidade*. 2ªed. Lisboa, Instituto Piaget, 2011.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, Contexto, 2004.
- UNESCO. *Education for all by 2015 – will we make it?* 2008. [online] Disponível na internet via http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43385&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado 10 de Dezembro de 2008.
- VOGT, M. S. L. & ALVES. Abrangência de Educação de Adultos. In: *A Educação de Adultos para uma aproximação teórica sobre a Andragogia*. UFSM. Consultado na internet via. www.ufsm.br/ce/revista, 2005.

**Percepções dos professores sobre as avaliações trimestrais e distritais no Ensino Básico:
caso da Escola Primária Completa da Serra da Mesa – Cidade de Nampula**

António dos Santos João²¹

Resumo

O assunto em discussão neste artigo são as percepções dos professores em relação as avaliações trimestrais elaboradas pelos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano para os alunos do Ensino Básico. O objectivo deste estudo é analisar o processo de avaliações distritais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo-se usado um guião de entrevista como instrumento de recolha de dados, para uma amostra de 13 professores do Ensino Básico em exercício na Escola Primária Completa da Serra da Mesa-cidade de Nampula. Os resultados indicam que os professores percebem que as avaliações distritais não permitem avaliar as verdadeiras competências dos alunos, porque durante a realização, muitos professores alteram as perguntas, substituindo por outras, quando descobrem que não deram determinados conteúdos, outros fornecem respostas que aparecem no guião de correcção e os alunos copiam para, através de notas e informações dos relatórios, produzir-se uma impressão de que os professores trabalham bem e os alunos aprendem melhor.

Palavras-chave: Avaliações. Percepções. Professores. Ensino Básico. Aprendizagem.

Abstract

The issue under discussion in this article is teachers' perceptions regarding the quarterly evaluations elaborated by the District Services of Education and Human Development for the students of the basic education. The aim of this study is to analyze the process of district assessments. This is a qualitative research, and an interview script was used as a data collection tool for a sample of 13 basic education teachers in the Primary School of the Serra da Mesa-Nampula city. The results indicate that teachers perceive that district assessments do not allow students to assess their true competences because, during the process, many teachers change the questions, substitute for others, when they discover that they have not given certain content, others provide answers that appear in the script and students copy, the intention is to produce an impression that teachers work well and students learn better.

Keywords: Evaluations. Perceptions. Teachers. Basic Education. Learning.

²¹ Docente da UP-Nampula. Doutorando em Psicologia Educacional pela UP.

Introdução

Neste artigo apresenta-se um estudo sobre as percepções dos professores acerca das avaliações da aprendizagem trimestrais realizadas na base de provas escritas que são elaboradas pelos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano para os alunos do Ensino Básico.

Nos últimos anos, os alunos das EPC (Escolas Primárias Completas), 1ª a 7ª classe no nosso país, realizam provas trimestrais que são elaboradas pelos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano. Essas provas movimentam professores que são seleccionados nas ZIPs (Zonas de Influência Pedagógica) para os Serviços Distritais de Educação para efeitos de elaboração.

Os professores seleccionados nas ZIPs constituem vários grupos e cada um deles se responsabiliza em elaborar três exemplares de provas de uma ou duas disciplinas para uma certa classe. Depois da elaboração promove-se mais um encontro de análise e reverificação das provas elaboradas com o objectivo de corrigir qualquer aspecto que se julgar necessário. Noutras vezes, os Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano, solicitam três propostas de provas em cada ZIP envolvida no processo de elaboração.

No momento de realização das provas cabe aos Serviços Distritais escolher uma das variantes propostas pelos professores. A estratégia usada é trocar as provas pelas ZIPs, isto é, as provas elaboradas por professores de uma determinada ZIP são enviadas para outra e vice-versa. Depois da realização, promove-se um encontro onde os professores fazem a avaliação do processo e identificam aspectos fortes e os que podem ser melhorados.

Um aspecto que se constata nesse processo é que as provas distritais provocam desconforto para alguns professores, porque ficam preocupados em saber se os conteúdos a partir dos quais foram elaboradas as perguntas foram tratados ou não. Por vezes, quando a prova elaborada pelos Serviços Distritais tem perguntas cujos conteúdos os professores não ensinaram, eles alteram as perguntas substituindo por outras ou fazem questão de passar no quadro as respostas que aparecem no guião de correcção para os alunos copiarem nas suas folhas de prova, como forma de evitar culpa em casos de os alunos não conseguirem os resultados desejados.

As condições em que estudam os alunos do Ensino Básico ao nível das escolas de um distrito são diferentes. Em algumas escolas, sobretudo rurais e mesmo urbanas, os livros de distribuição gratuita não chegam para todos os alunos, grande parte senta-se ao chão por falta de carteiras, quando há chuva, frio e ventania os professores não conseguem dar aulas, muitas

turmas sentam-se em baixo das árvores e, nessas condições, o desenvolvimento de competências de escrita e da leitura é fraco e deficiente.

Outro aspecto é o facto de que, nas avaliações distritais, o centro das atenções são níveis de aproveitamento pedagógico expressos através de notas (avaliação sumativa) para, a partir disso, se deduzir o grau em que os objectivos mais amplos do programa e do plano estratégico do Ministério foram alcançados, isto é, com as provas distritais, para o caso específico do Ensino Básico, fica difícil apurar as competências que, de facto, os alunos desenvolveram, por causa das condições difíceis em que eles estudam, escassez de livros e o nível de envolvimento dos professores na aprendizagem dos alunos entre outros factores (AFONSO, 2000:24).

A atitude de os professores substituírem perguntas elaboradas pelos Serviços Distritais por outras que julgam ser mais fáceis para os alunos ou passar no quadro respostas do guião de correcção para os alunos copiarem as respostas das provas, produz resultados enganadores no seio da sociedade, uma impressão ilusória de que os alunos aprendem melhor e desenvolveram competências previstas nos programas de ensino e nos objectivos da Estratégia Nacional de Educação para o Subsistema do Ensino Básico.

A partir dos episódios acima apresentados coloca-se a seguinte questão: *Como os professores percebem o processo de avaliações trimestrais elaboradas pelos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano para o ensino básico?*

Para aprofundar a abordagem do assunto e discussão neste artigo, esta questão de partida foi operacionalizada em quatro unidades de pesquisa: (1) Que percepções os professores do Ensino Básico têm sobre as provas distritais? (2) Que razões influenciaram na tomada de decisão para as provas do EPC passarem a ser elaboradas pelos Serviços Distritais de Educação? (3) Que competências se pretendem desenvolver com as provas distritais? (4) Que papéis desempenham as provas distritais sob ponto de vista da aprendizagem dos alunos e desempenho dos professores?

Estas questões foram sendo discutidas ao longo deste estudo tentando alcançar os seguintes objectivos:

Objectivo geral:

Analisar como os professores percebem o processo das avaliações distritais para os alunos do ensino básico.

Objectivos específicos:

- a) Descrever como decorre o processo de elaboração, gestão e realização de avaliações trimestrais e distritais para o Ensino Básico;
- b) Identificar as razões que influenciaram a adopção da estratégia de provas distritais;
- c) Identificar funções que as avaliações distritais desempenham para os gestores e professores;
- d) Identificar constrangimentos no processo de elaboração, gestão e realização de provas distritais.

Sob ponto de vista de razões ou motivos, a avaliação da aprendizagem dos alunos através de (provas) elaboradas ao nível dos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano é uma medida que foi introduzida nos últimos anos (2014) para funcionar como estratégia de combate ao incumprimento de programas de ensino e, ajuda a identificar as competências globais que os alunos desenvolveram nas várias disciplinas e escolas do distrito durante um determinado trimestre ou período lectivo.

Através dos resultados que se alcançam em provas distritais, os Serviços Distritais têm uma visão global da aprendizagem dos alunos e do trabalho dos professores ao nível da zona de jurisdição do distrito. A partir dessa informação e quando se julga necessário, pode-se fazer uma replanificação e intervenção sob ponto de vista metodológico e de gestão do processo de ensino e aprendizagem em todas as escolas do distrito ou dirigida de escola em escola, dependendo do problema específico identificado.

A relevância deste estudo se justifica no facto de que pode contribuir para fazer uma avaliação sobre os pontos fortes e os que precisam ser melhorados no processo de elaboração, realização e formas de gestão de provas elaboradas pelos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano.

Para além disso, esta abordagem constitui uma contribuição no campo da ciência, porque sistematiza práticas e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos a partir de episódios reais reportados pelos próprios professores, podendo fazer parte do conjunto de reflexões e abordagens científicas que são feitas no que se refere à aprendizagem e avaliação educacional no nosso país.

O estudo vai ainda ajudar a perceber o sentimento e pontos de vista que os professores têm acerca das provas que são elaboradas pelos Serviços Distritais no fim de cada período trimestral.

Em termos de estrutura o artigo contempla os seguintes aspectos: introdução na qual se apresenta o assunto em análise, o problema que exprime aquilo que levou a pesquisar sobre este

assunto, os objectivos que se pretendem alcançar e a justificativa, mostrando a relevância e a necessidade de abordar este tema.

Terminada a parte introdutória, segue a parte I que discute sobre o enquadramento teórico, apresentando informações sobre o significado do conceito avaliação, funções de avaliação e outras reflexões que os autores fazem acerca deste constructo.

Mais adiante apresenta-se a parte II que trata da metodologia aplicada no processo de realização da pesquisa e inclui aspectos como: tipo de pesquisa, procedimentos, instrumentos de recolha de dados e amostra. No item seguinte apresentam-se os resultados e a discussão. E por fim, as considerações finais e bibliografia.

Parte I: Significado do conceito avaliação

O Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário, Alfabetização e Educação de Adultos MINEDH (2014:1), define a avaliação como sendo:

Uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo.

Nesta definição estão subjacentes os grandes propósitos que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano pretende com o processo de avaliação nas escolas. Um dos propósitos é situar os níveis de cumprimento e alcance das metas inicialmente propostas, através de dados que são obtidos nesse processo, para disso se decidirem estratégias de intervenção. Significa que a avaliação é um instrumento que fornece bases para as mudanças que podem ser operadas e aspectos que podem ser replicados para potenciar as competências dos alunos e do próprio sistema.

AFONSO (2000:17) considera que a avaliação, enquanto um instrumento ou mecanismo indissociável à vida da escola, contribui de algum modo para a socialização dos alunos, de modo que estes aceitam ser sujeitos da avaliação e chegam a desejar que sejam avaliados em determinado momento para validar e ser reconhecida a sua aprendizagem.

Actualmente, em muitas das escolas, o processo educativo e o trabalho dos professores acontece em moldes que a actividade de avaliação adquiriu um estatuto maior relativamente ao

processo educativo em si, conferindo-lhe uma característica que alguns autores e analistas dos processos educativos chamam de pedagogia do exame (LUCKESI, 2011).

Esse carácter de pedagogia do exame a que se refere Luckesi, também se verifica em Moçambique quando, de forma geral, as práticas educativas estão mais voltadas para a realização de testes ou provas que ganham diferentes designações como, por exemplo: Avaliação Contínua (AC); Avaliação Sistemática (AS); Avaliação Periódica Trimestral (APT); Avaliação Periódica Semestral (APS); Avaliação Final (AF) e Exame conforme consta do Artigo 12 do Regulamento do Ensino Primário, Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adulto (MINEDH, 2014).

Influenciados pelo carácter da pedagogia do exame, os alunos chegam a tomar uma atitude de faltar as aulas durante vários dias seguidos ou alternados, mas o dia que for marcado para a realização de uma prova, todos os alunos comparecem e as salas ficam sem espaço. Isso mostra que, para alguns alunos, o que julgam ser mais importante é realizar provas e não assistir aulas em si. O mesmo equivale dizer que o que o aluno quer é realizar prova para ter nota mesmo sem ter aprendido devidamente.

As avaliações distritais que constituem objecto de análise neste estudo enquadram-se no tipo de Avaliação Periódica Trimestral (APT). De acordo com o Regulamento do Ensino Primário, a elaboração desse tipo de avaliação para o 1º e 2º trimestre de cada ano, compete ao órgão que superintende a área da educação a nível do distrito, depois de recolhidas as propostas das escolas.

Um aspecto que merece reflexão nesse processo, é o facto de a preocupação de todos os membros da comunidade escolar, de forma geral (professores, gestores, alunos, pais e encarregados de educação) se concentrarem simplesmente em saber se o aluno tem notas para passar de classe ou não, portanto, o centro da atenção é a nota de transição ou passagem de classe e não aquilo que de facto os alunos aprenderam. Há pouca preocupação sobre como aprendem e sobre até que ponto os alunos sabem explicar por suas próprias palavras ou fazer transferência da sua aprendizagem para aplicar em situações novas ou noutros contextos e exigências da vida prática.

Como alguns autores apontam, o sistema educacional, através dos gestores, preocupa-se com as percentagens globais de passagem de classe no fim do ano ou semestre. Os pais ficam na expectativa de verem seus filhos nas classes seguintes. Os alunos se preocupam em saber se reprovam ou passam. Os professores sentem prazer de ameaçar os alunos com linguagens que fazem perceber que os alunos se encontram numa situação de risco como, por exemplo quando

dizem: “*estudem! Caso contrário vocês se podem dar mal no dia da prova*” (AFONSO, 2000: 18.)

Esta forma de orientar o processo educativo tem relação com o nosso contexto moçambicano, onde os alunos dão mais importância às notas para a sua promoção e não aos conhecimentos em si; os professores ficam atentos ao processo de provas como instrumento para deixar os alunos preocupados, os pais dão primazia às notas que levam a promoção dos seus filhos e são capazes de pedirem favores para seus filhos transitarem de classe, mesmo sem reunirem requisitos necessários em termos de conhecimentos.

Portanto, actualmente, as instituições encontram-se num contexto em que a actividade de avaliação adquiriu um estatuto maior relativamente ao processo educativo em si, passando-se deste a uma característica de pedagogia do exame (AFONSO, 2000:17).

Significa que, de forma geral, no caso concreto de Moçambique, tanto os alunos como os professores estão mais voltadas para a realização de testes ou provas.

No nosso sistema educacional estamos preocupados com as percentagens globais de passagem de classe no fim do ano ou semestre. Os pais ficam na expectativa de verem seus filhos nas classes seguintes. Os alunos se preocupam em saber se reprovam ou passam. Os professores ficam felizes e orgulhosos quando verificam que os alunos andam aflitos com o seu resultado final.

Através dos resultados a administração verifica e qualifica a situação do processo educativo na instituição como sendo Boa, Muito boa ou Excelente, os gestores chamam a isso, “educação de qualidade”.

Nessas situações, os professores actuam de forma intencional, elaborando avaliações não para auxiliar e orientar a aprendizagem do aluno, mas sim, para “provar” se o aluno é capaz de escapar a armadilha do professor e, noutras situações, o professor elabora provas para os alunos “não conseguirem resolver”.

Segundo LUCKESI (2011:27), a questão de avaliação através dos exames é um processo antigo, tendo sido sistematizado por volta dos séculos XVI e XVII. Isto é, passam aproximadamente 500 anos de vigência desde que os exames foram sistematizados.

A avaliação da aprendizagem por sua vez começou a ser compreendida e divulgada a partir de 1930 por Ralph Tyler que usou essa expressão “avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2011) para falar do cuidado necessário que os professores precisam ter para com a aprendizagem dos seus alunos. A preocupação dele era o facto de que nessa altura cada cem crianças que

ingressavam na escola, somente 30 saíam aprovadas, isto é, por ano, ficavam reprovados 70 alunos, significando que a aprendizagem não era satisfatória.

Por isso, ele propôs que se pensasse uma prática educativa ou pedagógica que fosse eficiente e, a partir daí, estabeleceu-se o conceito de “ensino por objectivos”, para clarificar com precisão o que o aluno devia aprender e como o professor devia trabalhar ou ensinar para que os alunos aprendam (LUCKESI, 2011).

Para tal, propôs um sistema de ensino com os seguintes princípios: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso não fosse satisfatória, proceder a reorientação (LUCKESI, 2011: 28).

Em Moçambique começou-se a falar de avaliação da aprendizagem como um assunto de pesquisa muito recentemente, por volta dos anos 90, estes princípios são ainda pouco observados pelos professores, pois, são poucos casos de professores que tendo constatado aprendizagens não satisfatórias, tomam medidas de reorientação, deixando a situação à sorte dos próprios alunos.

O ritmo do desenvolvimento actual em todo o mundo e em Moçambique, particularmente, exige que o processo educativo seja democratizado e todo o cidadão tenha acesso a esse direito universal. Percebe-se que uma das condições determinantes para que os cidadãos usufruam e participem activa e conscientemente do processo de desenvolvimento é a instrução escolar.

Através da instrução escolar o cidadão pode ter acesso à informação do jornal, TV e outras fontes escritas com muita facilidade, pode aceder a serviços bancários, apoios sociais, compreensão crítica e científica de processos e fenómenos, exigir direitos, cumprir deveres etc. A aprendizagem escolar, ao longo do seu processo, precisa ser avaliada para se certificar do que realmente os alunos aprendem, se os objectivos do sistema estão sendo alcançados e se os métodos aplicados pelos professores são ou não eficientes.

Algumas funções da avaliação:

Existem diferentes formas de avaliação que traduzem frequentemente diferentes funções que podem ser manifestas ou latentes, mas também a mesma modalidade de avaliação pode atender mais do que uma função (AFONSO, 2000:18).

Função de averiguação de competências académicas – esta função explica a promoção da competição entre alunos e escolas, a relação entre contextos e formas de avaliação, a selecção e alocação diferencial dos indivíduos.

Esta função de averiguação de competências permite deduzir que os Serviços Distritais, ao elaborarem as provas para os alunos das escolas do Ensino Básico da sua área de jurisdição,

procuram promover um dinamismo entre as escolas, em que cada uma faz esforço para ser a melhor, numa espécie de competição positiva sob ponto de vista pedagógico (Diploma Ministerial, número 6/2014).

Na concepção de M. Bonami, a avaliação constitui “pedra angular da instituição escolar”, uma vez que entre outras funções se destacam as seguintes: a) condiciona os fluxos de entrada e de saída do sistema escolar, bem como as passagens entre os diferentes subsistemas, classes e cursos; b) torna possível o controle parcial sobre os professores quer por parte dos gestores quer por parte dos próprios pares; c) define as informações e mensagens a transmitir aos pais e aos organismos de tutela, d) constitui um elemento importante na gestão da aula, na medida em que influencia as aprendizagens, o sistema de disciplina e as próprias motivações dos alunos; e) fornece ao professor informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza (AFONSO, 2000).

Função de regulação - para esta função, a finalidade da avaliação é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em função, por um lado, as características do sistema de função, por outro.

Pode-se compreender então que, através das avaliações distritais, as autoridades educacionais desse nível de jurisdição se preocupam em regular e articular o trabalho entre as escolas e professores no sentido de todos estarem mais ou menos no mesmo ritmo em termos de cumprimento de programas e normas.

Nesse sentido, as avaliações distritais para o Ensino Básico traduzem uma relação de poder entre os avaliadores e os avaliados, na medida em que essas avaliações têm consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos, mas também para os professores que devem se preocupar em cumprir as orientações e normas atinentes ao processo de avaliação, para produzir juízos de valor ou para encontrar argumentos sobre os sucessos e insucessos dos alunos na aprendizagem.

Parte II: Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, fez-se a análise crítica das opiniões, sentimentos e pontos de vista dos professores envolvidos como sujeitos da pesquisa; é ainda uma pesquisa de campo ou empírica pois, algumas informações foram obtidas através do trabalho de campo. Para além disso, é também pesquisa bibliográfica porque parte de informações obtidas a partir de consulta de obras que abordam sobre a avaliação educacional ou temas relacionados.

Foi usado um guião de entrevista como instrumento de recolha de dados para uma amostra de 13 professores da Escola Completa da Serra da Mesa, na cidade de Nampula, sendo 8 do sexo feminino e 5 do sexo masculino que leccionam a 2ª, 3ª, 5ª, 6ª e 7ª classes, abrangendo deste modo os três ciclos do Ensino Básico. Os professores entrevistados situaram-se na fixa etária de 26 a 48 anos de idade e com experiências de serviço que variam de 5 a 22 anos.

A entrevista decorreu em três dias alternados no recinto escolar, durante os tempos de intervalo entre aulas, depois da autorização da Direcção Pedagógica da escola. A selecção dos professores foi aleatória. No início da entrevista, cada professor foi informado sobre os fins da entrevista que são meramente académicos, tendo sido garantidos ou salvaguardados os princípios da ética e sigilo sobre qualquer depoimento ou informação que fosse dada.

Parte III: Resultados e discussão

Os resultados sugerem que para os dirigentes ou gestores as avaliações distritais têm a *função de regulação* cuja finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas e as características do sistema (AFONSO, 2000). Ou seja, o interesse maior dos gestores é fazer com que os professores se comportem e cumpram com as avaliações definidas pelo sistema, ideia que é comungada por LUCKESI (2011) ao sugerir que o professor tem a função de levar o aluno a aprender e a avaliar o que foi ensinado e nas condições em que a aprendizagem ocorreu. Nesse sentido, o professor dificilmente pode ter manobras de manifestar criatividade com vista a realizar outras formas de avaliação, porque ao fazer isso, vai transgredir o que foi instituído pelos Serviços Distritais.

No lugar de a preocupação ser regular para o cumprimento das normas por parte dos gestores, na situação concreta das nossas escolas, em que as competências dos alunos do Ensino Básico não são das melhores, seria o próprio professor, que conhece bem as particularidades de cada aluno, a fazer as avaliações tendo em conta a maneira como ensinou ou preparou os alunos.

A questão de averiguar as competências dos alunos através de provas distritais, geralmente, pode acontecer tendo em conta os dados globais de todas as escolas ou classes, dessa forma, as particularidades ou dificuldades específicas dos alunos de cada escola, ficam latentes (LUCKESI, 2011). Fica-se então, com uma impressão de boa ou baixa aprendizagem de forma generalizada. Na verdade, esses dados globais são importantes e necessários sob o ponto de vista de gestão, permitem situar os trabalhos e o nível de desempenho dos alunos, professores e escolas na área de jurisdição distrital para fins de elaboração de relatórios e mapas estatísticos, mas em termos da qualidade de aprendizagem real dos alunos, fornecem muito pouco.

Para os professores as avaliações distritais provocam desconforto, porque não permitem avaliar as verdadeiras competências dos alunos, pelo facto de muitas das vezes, as questões que aparecem nas provas, os professores não terem tratado os respectivos conteúdos com os alunos durante as aulas.

Por isso, para cumprir com a exigência e a regra de provas distritais, os professores ganham coragem e alteram as perguntas substituindo por outras que acham ser fáceis para os alunos, ou então, fornecem respostas que aparecem no guião de correcção e os alunos copiam, durante a realização para dar uma impressão “*enganosa*” aos dirigentes que ele trabalhou bem e os alunos aprenderam ainda melhor.

Essas atitudes não são profissionais, não dignificam o sistema educativo, influenciam a produção de resultados não reais, impedem o desenvolvimento profissional e científico, alimentam a preguiça, entre outras características não favoráveis.

Torna-se necessário um trabalho de consciencialização aos professores sobre a necessidade de serem honestos para com o processo de avaliação para, de facto, se identificarem as competências e dificuldades reais dos alunos, como condição necessária para uma melhor replanificação de actividades, métodos e estratégias de trabalho.

Sobre a necessidade e a utilidade das avaliações distritais, grande parte de professores entrevistados correspondentes a 60% afirmaram que as avaliações distritais em muitos casos servem para diminuir o trabalho dos professores que seriam obrigados a levar muito tempo a elaborar as provas e a organizar os guias de correcção. Mas na verdade, não exercem grande influência sobre a aprendizagem e competências dos alunos e não ajudam para apurar resultados reais. As provas distritais realizam-se porque os dirigentes decidiram que deve ser assim, mas não são eficazes nem eficientes tal como se pretendia que fosse ao serem introduzidas.

Essa forma de percepção dos professores não permite que a avaliação seja um método de recolha de dados reais e necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino como refere AFONSO (2000:20).

Estas afirmações dos professores conduzem a uma percepção de que é preciso que as autoridades educacionais de nível provincial e distrital repensem sobre a filosofia e os procedimentos a usar.

Questionados os professores da amostra sobre os factores que inviabilizam as provas distritais, 45% deles referiram-se aos seguintes aspectos: orientações que não se ajustam à realidade concreta das escolas e só satisfazem aos gestores das escolas e do sistema; desmotivação pelo trabalho devido as péssimas condições de trabalho e de vida; falta de livros de

distribuição gratuita que não chegam a grande parte de alunos e, por isso, difícil de ensinar a leitura e a escrita.

Estes depoimentos dos professores permitem deduzir que as avaliações distritais acontecem numa situação em que os alunos e as escolas não se encontram nas mesmas condições sob ponto de vista de disponibilidade de livro de distribuição gratuita para todos, uns sentam nas carteiras e nas salas de aula, mas outros, e muitos, sentam-se no chão e ao relento. Uns estudam em salas convencionais e outros em salas de construção precária e em péssimas condições.

Isso significa que há uma grande disparidade em termos de condições que se tomam em consideração para analisar se os alunos podem ter as mesmas exigências nas avaliações ou podem ser considerados como estando nas mesmas condições de aprendizagem para realizar as provas.

Sobre as condições de segurança e a competência de elaboração, os professores entrevistados (30%) que aceitaram responder à pergunta, suspeitaram não haver segurança, porque os serviços distritais solicitam determinados professores, sem critérios claros e transparentes, provenientes de diferentes escolas ou ZIPs e reúnem-se em determinado local previamente indicado para procederem a elaboração das provas e respectivos guias de correção. Depois disso, as provas são multiplicadas e distribuídas pelas escolas. Fica difícil garantir que todos os professores provenientes de diferentes ZIP,s que participam na elaboração das provas distritais são capazes de guardar sigilo.

Os professores lamentam pelo facto de os Serviços Distritais não contemplarem uma verba para a reprodução das provas para todos os alunos das escolas que o distrito possui. As escolas, por sua vez, ficam limitadas porque não têm dinheiro para este tipo de actividade e, como alternativa, no momento de realização os professores passam no quadro as perguntas do enunciado ou ditam as perguntas e, dessa forma, o processo perde dinamismo, fica difícil de gerir e controlar, fica parcialmente desorganizado e os resultados ficam comprometidos.

A alternativa que os professores encontram de escrever as perguntas no quadro ou dita-las, torna-se inviável porque perde-se muito tempo, nem todos alunos conseguem visualizar adequadamente o quadro e escrevem deficientemente.

Para viabilizar as avaliações distritais os entrevistados, em cerca de 40%, sugeriram pelo menos três opiniões que parecem importantes designadamente: (1) melhorar as condições das salas aulas e equipá-las com carteiras, (2) garantir que todos tenham o livro de distribuição gratuita, (3) sensibilizar os professores sobre a necessidade, função e importância das avaliações sob ponto de vista de gestão, aprendizagem, desempenho e do sistema como aspectos que

constituem a essência dum processo de ensino e aprendizagem e dum sistema educativo (VEIGA e NAVES, 2005).

Considerações finais

As avaliações distritais desempenham um papel importante não só na relação pedagógica mas também, permitem um controlo das instituições escolares sobre o trabalho dos professores e das autoridades educacionais do nível distrital e provincial sobre a liderança e o desempenho das escolas e a situação da aprendizagem e rendimento escolar dos alunos.

Por um lado, ocorre uma certa pressão entre a avaliação como instrumento de direcção, gestão e controle e, por outro, como ferramenta para cultivar o espírito de profissionalismo e desenvolvimento escolar. Acresce-se ainda medir e fazer juízo de valor sobre a aprendizagem e as competências que os alunos desenvolveram em determinadas matérias ou determinados períodos lectivos.

Se é verdade que as avaliações elaboradas pelos serviços distritais ajudam a exercer o controlo sobre os professores e sobre o desempenho das escolas e situar de forma global a situação pedagógica dos alunos, é também verdade que essas provas fazem com que o professor deixe de se sentir dono dos seus actos pedagógicos, perde autonomia profissional e passa a ser cumpridor e sujeito não activo dos objectivos e de normas impostas pelos superiores. Nesses casos, ele só cumpre as decisões que aparecem dos superiores, mas não se sente comprometido com a qualidade do produto dessa actividade.

O circuito que as avaliações distritais seguem, desde a fase de elaboração de propostas pelos professores nas ZIPs seleccionadas, passando pelos Serviços Distritais de onde se analisam as propostas ou também se elaboram por uma vasta equipa de intervenientes até a fase de realização, não se garante segurança, sendo susceptíveis e prováveis situações de violação e/ou fraude.

A atitude dos professores em passar no quadro as respostas que aparecem no guião de correcção para os alunos copiarem é uma forma de fraude e posterior viciação de dados sobre o desempenho real dos alunos.

Essa atitude revela que os professores percebem as avaliações distritais como algo desnecessário e estressante sob ponto de vista da planificação, organização e gestão do próprio processo de ensino.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*, 2 ed, São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- DIPLOMA Ministerial. Ministério da Educação. *Diploma número 06*. Maputo. MINEDH, 2014.
- ESTRELA, Albano. *Para uma fundamentação da avaliação em educação*, Lisboa, Edições Colibri, 1994.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Lisboa, Texto Editores, 2005.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed, São Paulo, Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Philippes. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- REGULAMENTO *do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos, Regulamentos*. MINEDH, Maputo, 2014.
- VEIGA, Ilma e NAVES, Marisa (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. S. Paulo, Junqueira e Marin, 2005.

Avaliação dos factores causais do rendimento escolar da Matemática na 7ª classe

Albino Timóteo²²

Resumo

Este artigo baseia-se no paradigma de estudo empírico realizado numa perspectiva fenomenográfica. Visa conhecer as concepções dos professores que leccionam a disciplina de Matemática na 7ª classe do Ensino Básico em quatro escolas; (2 da cidade de Maputo e 2 da cidade de Matola), sobre avaliação dos factores causais do rendimento escolar na Matemática. Os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, tendo sido utilizados procedimentos qualitativos na sua análise e tratamento. Participaram neste estudo 8 professores, sendo 5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Conclui-se que os professores envolvidos na entrevista centram-se no processo de aprendizagem, embora mostrem dificuldades de delinear e aplicar estratégias adequadas para evitar e combater o insucesso escolar na matemática. Sugere-se que os professores melhorem as estratégias de ensino; os alunos empenhem-se mais nos trabalhos de estudo, serem atentos nas aulas, pontuais e assíduos; os pais apoiarem cada vez mais os seus filhos em tudo o que for necessário; o Ministério de Educação devia melhorar as políticas de Educação, melhorar a formação de professores e garantir os recursos de ensino.

Palavras-chave: Percepção do insucesso escolar. Matemática. Ensino Básico.

Abstract

This article is based on empirical study carried out in a paradigm phenomenographic perspective. It aims to meet the conceptions of the teachers who teach mathematics discipline of the 7th basic education class in four schools; (2 of Maputo and the second city of Matola) on assessment of the causal factors of academic achievement in mathematics. The conclusion that can be drawn by analyzing the data leads us to consider that the teachers involved in the interview focus on the learning process, but show difficulties to design and implement appropriate strategies to prevent and combat school failure in mathematics. Finally the following suggestions are made: teachers should improve teaching strategies; students engage more in study work, be attentive in class, punctual and frequent; parents to support increasingly their children in whatever is necessary; the Ministry of Education should improve the policies of education, improving teacher training and ensuring the teaching resources.

Keywords: Perception of school failure. Mathematics. Basic Education.

²² Doutorando em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica. Docente da UP - Maputo.

Introdução

O presente estudo, visa reflectir sobre a problemática do insucesso escolar na Matemática tendo como base as percepções dos professores em quatro questões: como se avalia, quais as causas, quais as consequências e o que fazer para evitá-lo e/ou minimizá-lo. O estudo tem como objectivos reflectir sobre o insucesso escolar na Matemática, sob o olhar dos professores que leccionam a disciplina de Matemática na 7ª classe do Ensino Básico em Moçambique, nas dimensões supracitadas, identificar os factores influentes do insucesso escolar na Matemática, analisar as concepções dos professores sobre o insucesso escolar na Matemática e, por fim, sugerir estratégias instrutivas e administrativas para a educação do nosso país com base nas ideias dos participantes.

Importa referir que *“Sempre se reconheceu, em todas as épocas, a importância e mesmo a necessidade da Matemática, tanto como parte da cultura individual como pela sua indispensabilidade para entender o mundo, para prever e, se possível, controlar os fenómenos”* (Lima, 2004, p. 133). Com efeito, a Matemática está presente praticamente em todas as áreas: na Economia, na Informática, na Mecânica, na Análise Financeira, na Biologia, na Medicina, entre tantas outras.

A Matemática é a disciplina que está na base e no topo da cadeia da cultura científica. Ela é, sem dúvida, a ciência que melhor permite analisar o trabalho da mente e desenvolver um raciocínio aplicável ao estudo de qualquer assunto ou temática. A Matemática *“(…) dispõe de um repertório inesgotável de modelos abstractos que podem ser usados nas mais diversas situações concretas”* (Lima, 2004, p. 128). Esta peculiar natureza da Matemática faz com que ela seja fundamental, inclusive, para os não-matemáticos. Um determinado senso matemático é indispensável como ferramenta intelectual para o nosso bem viver em qualquer sistema de interacções.

A pertinência do estudo prende-se com o facto de a Matemática ser uma ciência fundamental na formação do cidadão, nesse sentido urge a necessidade de investigar sobre novas metodologias, novas estratégias pedagógicas que permitam uma maior consecução dos objectivos definidos, promovendo o sucesso. Este problema é ainda mais urgente em Moçambique dados os elevados níveis de insucesso e incompetência reportados pelos professores universitários, que a cada ano concluem a preparação dos seus alunos para as tarefas académicas neste domínio. Estas lacunas são graves e foram acumuladas ao longo da formação básica. Assim, este trabalho pretende avaliar as concepções dos professores que estão no terreno

sobre as causas e as consequências do insucesso nesta disciplina com vista a mudar o panorama do sucesso escolar a Matemática.

1. Breve apontamento sobre as teorias psicológicas da aprendizagem

No domínio da aprendizagem assistimos a uma mudança de paradigma das correntes comportamentalistas às cognitivas. Beltrán (1993) e Mayer (1992) expressam tal movimento através das seguintes metáforas de aprendizagem:

- *Aprendizagem como aquisição de respostas.* Ilustra a corrente comportamentalista a qual encara a aprendizagem numa lógica associacionista, mecânica e repetitiva. O aluno é visto como um sujeito passivo e o professor como um conhecedor e organizador de estímulos e reforços. A aprendizagem é observável e controlável através de um programa de estímulos e respostas. Ao prescindir do contributo de variáveis internas (cognitivas e motivacionais, nomeadamente), o ensino limita-se a cuidar da apresentação da informação e a organizar as contingências de reforço que facilitem a sua aquisição, assim como dos comportamentos desejados (Rosário & Almeida, 2005).

- *Aprendizagem como aquisição de conhecimentos.* Refere-se à etapa do neocomportamentalismo e do processamento de informação. Abarca a centração no estudo dos processos mentais e dos mecanismos internos subjacentes à conduta humana e a passagem ao estudo da aprendizagem especificamente humana. Engloba também a metáfora “mente-ordenador”, a inteligência artificial e o desenvolvimento dos armazéns de memória. A aprendizagem e o comportamento são tidos como uma interacção com o meio e resultado de conexões entre estruturas mentais (esquemas). Neste sentido, aprender consiste na aquisição de novos esquemas que visam a redução da incerteza. O sujeito é percebido numa dimensão cognitiva, adquire conhecimentos e é um processador de informação. No entanto, não tem controlo absoluto sobre o seu processo de aprendizagem, à imagem de um computador. De acordo com esta perspectiva, o ensino deve orientar-se para a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, sendo esta a medida da aprendizagem realizada (Barros & Barros, 1996; Barca *et al.*, 1997; Mayer, 1992).

- *Aprendizagem como construção de significados.* Esta última etapa da metáfora diz respeito a concepções como significado, construtivismo e modificabilidade cognitiva. O sujeito é considerado como mais activo e autónomo, tornando-se gradualmente gestor dos seus próprios processos cognitivos. O aluno não se limita a adquirir conhecimentos, mas constrói os conhecimentos com a ajuda e apoio de professores e materiais usando a experiência para

compreender o novo. O professor fornece as pistas para essa construção dos conhecimentos. Promover competências de aprendizagem e estimular a autonomia, o envolvimento responsável na tarefa é a ideia-base desta última fase do processo.

Em seguida analisaremos, mais detalhadamente, as correntes subjacentes a cada uma das metáforas de aprendizagem referidas

1.1. O comportamentalismo e a aprendizagem como aquisição de respostas

Os comportamentalistas elegem a conduta como objecto de estudo da psicologia privilegiando o método experimental. As teorias comportamentalistas da aprendizagem procuram explicações demonstráveis para comportamentos simples. De um modo geral, os seres humanos são considerados como sendo semelhantes a máquinas e as explicações tendem a assumir uma natureza mecanicista. O processo de ensino-aprendizagem centra-se exclusivamente nos comportamentos objectivamente observáveis, negligenciando-se as actividades mentais (Rosário & Almeida, 2005).

Os princípios do comportamentalismo advogam a repetição, tarefas sequenciadas progressivamente, o uso de reforço positivo e negativo, a consistência no uso destes reforçadores durante o processo de ensino-aprendizagem, a remoção de respostas indesejáveis através da retirada dos seus reforçadores, a consideração de que o esforço positivo aumenta a velocidade de aprendizagem e que, uma vez realizada a aprendizagem, o reforço intermitente promove a sua retenção (Rosário, Ferreira & Cunha, 2003).

Embora algumas das explicações apresentadas pelo comportamentalismo sejam válidas para alguns comportamentos humanos, a verdade é que o comportamentalismo, por si só, não é suficiente para explicar os fenómenos observados relativamente ao conhecimento e aprendizagem humanos. Se, por um lado, surgem repúdios e críticas variadas ao comportamentalismo, e emerge uma abordagem cognitiva que se constitui como uma alternativa àquela corrente, por outro os teóricos comportamentalistas deixam as fundações sobre as quais um “cognitivismo computacional” vai emergir.

1.2. O cognitivismo e a aprendizagem como aquisição de conhecimentos

Nos anos 50 do século passado a revolução cognitiva marca uma segunda etapa no estudo dos processos de aprendizagem. O novo movimento da psicologia cognitiva emerge num contexto de revolução tecnológica ligada às ciências de computação impulsionada pelas necessidades bélicas da Segunda Guerra Mundial.

A metáfora, “aprendizagem como aquisição de conhecimentos” caracteriza a fase na história da psicologia em que o aprendiz é visto como um processador de informação que responde à representação subjectiva do mundo e não ao mundo real. O sujeito é considerado um processador de informação que recebe, transforma, utiliza e recupera informação. Os processos internos do sujeito são sublinhados e considerados como mediadores entre os estímulos e as respostas. De acordo com esta perspectiva, o ensino deve orientar-se para a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, sendo esta a medida da aprendizagem realizada (Barros & Barros, 1996; Barca et al., 1997; Mayer, 1992).

O núcleo da teoria do processamento de informação assenta na concepção do ser humano como processador de informação baseando-se na analogia entre a mente humana e o funcionamento de um computador. A memória é considerada a estrutura básica do sistema de processamento, sendo aceites processos cognitivos causais (processos de atenção, estruturas de memória, etc.) e tidas em atenção a interacção das variáveis do sujeito e as variáveis da tarefa ou situação ambiental em que se encontra o sujeito, sendo este considerado um processador activo de informação procurando-a e reelaborando-a (Pozo, 1996). A cultura e a afectividade, embora não negados pela teoria do processamento de informação, não são tidos em conta.

Apesar de ser já um avanço face à abordagem comportamentalista, apresentando-se demasiado circunscrita aos mecanismos e processos cognitivos da mente e descurando os aspectos motivacionais e emocionais, igualmente presentes e relevantes no processo de aprendizagem, a abordagem cognitiva constitui-se como uma leitura limitativa do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, não possibilitando uma descrição adequada da aprendizagem em contexto, a sua influência na prática educativa é muito limitada (Entwistle & Waterson, 1988; Rosário & Almeida, 2005).

1.3. O construtivismo e a aprendizagem como construção de significados

A terceira fase, assumida sobretudo a partir dos anos 80 do século passado, caracteriza-se pela metáfora aprender como “construção de significados”, sendo verdade que os seus fundamentos se reportam a autores mais clássicos na psicologia (e.g., Bartlett, 1932; Piaget, 1954; Vygotsky, 1978; Rosário, 1999).

Numa perspectiva construtivista, a aprendizagem pressupõe a construção de estruturas através da reflexão e abstracção, não se resumindo a uma ligação estímulo-resposta. É como resultado de reflexão sobre as suas experiências que o ser humano constrói a sua própria

compreensão do mundo onde vive. Aprender é, pois, uma construção pessoal de significados realçando-se o papel activo do sujeito.

O aluno torna-se central no processo de ensino-aprendizagem. No processo de ensino-aprendizagem passa a sublinhar-se os processos de construção de significados, a importância dos conhecimentos prévios e dos processos de pensamento (Rosário, 1999; Wittrock, 1986).

Em síntese, os princípios do construtivismo sublinham que a aprendizagem é uma procura activa de significado; o acesso ao significado requer a compreensão do todo e das partes, devendo estas ser compreendidas no contexto do todo. Para promover um ensino qualitativo, os professores precisam conhecer e entender os modelos mentais que os estudantes usam para compreender o mundo e as suposições que suportam esses modelos; a aprendizagem visa que o indivíduo apreenda o conceito, atribuindo-lhe um significado pessoal enquadrado no seu quadro conceptual de referência e não que memorize mecanicamente, sem a compreender, a resposta “certa”. A avaliação é parte do processo de aprendizagem, devendo o professor assegurar aos alunos um *feedback* regular e atempado, de forma a facilitar-lhes a monitorização dos progressos realizados.

Quanto à forma como o construtivismo afecta o currículo é de realçar a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a ênfase na resolução de problemas. A acção dos professores orienta-se para a focalização das conexões entre factos propiciando uma nova compreensão, na colocação de questões semiabertas e na promoção de diálogo entre os estudantes. O desenvolvimento da vertente questionadora e da vertente investigativa constituem-se como prioritários no processo de ensino. Aos alunos caberá a procura orientada de respostas para as perguntas percebendo, assim, que uma pergunta abre sempre a porta a outra, que perguntar é positivo e que o erro é um amigo na medida em que se constitui como uma oportunidade de aprofundar a compreensão dos fenómenos.

As estratégias de ensino são adaptadas às respostas dos alunos e estes são encorajados a analisar, interpretar e prever informação. Na lógica construtivista, considera-se que os alunos aprendem e desenvolvem-se na medida em que possam construir significados adequados em torno dos conteúdos do currículo escolar (Coll, 1990; Morais, Almeida & Maia, 1998). Nesta perspectiva, a intervenção educativa pretende que o aluno desenvolva a capacidade de, autonomamente, realizar aprendizagens significativas numa ampla gama de situações e circunstâncias (Rosário & Almeida, 2005).

Numa sociedade dita da informação e do conhecimento, o ensino deverá tendencialmente deixar de ser concebido e organizado numa lógica de retenção e evocação mnésica de

informação acrítica. A aprendizagem deve, acima de tudo, orientar-se para a construção de conhecimento, como resultado da apropriação de mecanismos de procura e selecção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas (Rosário et al., 2006).

2. Método e procedimentos

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 8 professores que leccionam a 7ª classe do Ensino Básico. Na medida em que estamos a realizar um estudo fenomenográfico e que neste tipo de investigações as descrições derivam sempre de um pequeno número de pessoas escolhidas dentre uma população particular, a dimensão dos participantes afigura-se aceitável (Marton & Booth, 1997).

De um total de 8 professores, 5 homens e 3 mulheres, 4 possuem uma formação de nível médio e 4 possuem a licenciatura. Em relação aos anos de experiência na leccionação de Matemática na 7ª classe, 4 professores possuem uma experiência entre 5-10 anos e 4 têm entre 10-15 anos de experiência como professores. (cf. Quadro 2).

Na selecção da amostra não foi considerada a distribuição equitativa dos sujeitos pela variável sexo, mas sim as outras duas variáveis tomadas: nível e experiência de ensino. Estes docentes foram escolhidos aleatoriamente.

Tabela.1. Proveniência, nível e experiência dos professores entrevistados

Proveniência	Nível de Formação Profissional		Anos de experiência de ensino	
	Médio	Licenciado	5-10 anos	10-15
Maputo – Cidade	2	2	2	2
Maputo – Província	2	2	2	2
Total	4	4	4	4

Tabela.2 – Relação entre as perguntas da entrevista e as dimensões da investigação

Perguntas do Guião	Dimensão
1-Como se avalia o insucesso escolar na Matemática?	Como se avalia
2-Quais são as causas do insucesso escolar na Matemática?	Causas
3-O que podem fazer para evitar e/ou remediar o insucesso escolar na Matemática?	Medidas
3.1-Os alunos?	
3.2-Os professores?	
3.3-Os pais/Encarregados de educ	
3.4-O Ministério de Educação	

Todas as questões acima enunciadas foram aprofundadas através de pedidos de explicitação e justificação. Nas entrevistas realizadas seguimos o procedimento típico da pesquisa fenomenográfica: entrevistamos cada sujeito, pedindo-lhes que respondesse a questões abertas relativas a diferentes aspectos do insucesso escolar na Matemática e direccionamos posteriormente a nossa atenção para as várias interpretações subjacentes aos discursos, após o que organizámos as respostas em categorias conceptuais a partir das similaridades e diferenças das verbalizações.

Estes professores compreenderam as questões sem dificuldade e discorreram coerentemente em cada uma delas, pelo que concluímos da operacionalidade desta grelha de perguntas. Acreditamos, tal como Entwistle (1991), que questionar os professores acerca da forma como eles abordam ou abordaram tarefas ou problemas específicos, produz descrições fiáveis e de fácil interpretação.

2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

O facto de pretendermos conhecer detalhadamente a forma como o insucesso escolar na Matemática é conceptualizado pelos professores só seria compatível com uma metodologia qualitativa, na medida em que esta permite um maior aprofundamento das questões em causa. Desta forma, a entrevista surgiu-nos como a melhor forma de conhecer as suas opiniões, atitudes e percepções sobre o insucesso.

Seja qual for o tipo de entrevista realizado existem sempre duas características que são comuns a todas elas: por um lado, “a entrevista é uma conversa com um objectivo” por outro lado, uma entrevista é um encontro interpessoal que ocorre num contexto e situação social específica e que implica a presença de duas pessoas, assumindo uma delas por acumulação o estatuto de “profissional”/entrevistador. No nosso caso, o tipo de entrevista seguida caracteriza-se pela ausência de controlo sobre a forma, extensão e conteúdo das respostas dos sujeitos, que à partida consideramos desconhecer.

Um dos traços distintivos da fenomenografia consiste em ter como objecto de pesquisa a experiência dos indivíduos sobre o mundo, situando-se numa perspectiva de segunda ordem, isto é, assumindo que aquilo que os indivíduos dizem configura o seu modo de ver o mundo. Quanto à relação entrevistador/ entrevistado é também de realçar a necessidade da existência de um equilíbrio em termos de distância/ proximidade entrevistador / entrevistado, de forma a que, por um lado, se atinja o grau de reflexão pretendido, ultrapassando a emergência de defesas e, por outro, não se exerça demasiada pressão, a qual poderia destruir a relação estabelecida.

No que diz respeito à situação de entrevista, tentámos conciliar o objecto de estudo, o local da entrevista e o seu tempo de duração com aspectos de ordem teórica e prática. As entrevistas foram realizadas numa sala na escola que se encontrava previamente marcada e disponível para este efeito. A entrevista iniciava-se com a apresentação mútua entrevistador/ entrevistados procurando-se criar um clima securizante e de colaboração. O entrevistado era informado de que os dados recolhidos se destinavam a um trabalho de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado sobre as suas ideias acerca do insucesso escolar na Matemática. Garantia-se ainda a confidencialidade das informações recolhidas e informava-se de que o tempo médio de cada entrevista seria de vinte minutos.

Procurava-se que o entrevistado compreendesse que estávamos de facto interessados no seu entendimento sobre o insucesso escolar na Matemática, que este era o objectivo do nosso trabalho e que não existiam respostas certas ou erradas. Era dito, também, ao sujeito que apesar da duração sugerida de 20 minutos este poderia usar o tempo que desejasse para responder às questões colocadas, pedindo-lhe simultaneamente um esforço de reflexão.

Foi garantida a confidencialidade dos dados, o que era reforçado pelo pedido de dados pessoais mínimos: exclusivamente, formação académica e profissional e anos de leccionação de Matemática na 7ª classe. Tendo por objectivo não induzir nem limitar os sujeitos realizamos entrevistas semi-estruturadas. Pretendíamos que o entrevistado tomasse consciência e reflectisse sobre o fenómeno acerca do qual estava a ser entrevistado. Nalguns casos, tal reflexão ocorreu

espontaneamente; noutros, devido às características das questões e tendo em conta que pretendíamos o seu aprofundamento sem introduzirmos temas novos na sua reflexão, tornou-se necessário reforçar os sujeitos evitando influenciá-los e/ou induzi-los. Neste sentido, utilizamos as seguintes estratégias:

- repetição do que os sujeitos haviam dito;
- repetição da pergunta;
- pedidos de explicitação e/ou justificação;
- escuta activa, mesmo quando os sujeitos pareciam estar a desviar-se do assunto;
- reforços variados.

Para recolha da informação foi utilizado o gravador. As entrevistas foram realizadas individualmente numa das salas da escola em horário previamente coordenado entre entrevistador e os professores participantes. Na etapa seguinte, procedemos à transcrição integral das entrevistas livres e à respectiva análise de conteúdo.

2.3. Procedimentos de análise dos dados

Depois da recolha de dados a fase seguinte foi a análise e interpretação desses dados. Estes dois últimos processos estão estritamente ligados e complementam-se. A análise organiza e sumaria os dados de maneira a possibilitar as respostas ao problema investigado e a interpretação procura o sentido das respostas, estabelecendo a ligação a outros conhecimentos anteriores.

Para analisar os discursos dos entrevistados, aspecto central da nossa investigação, procurámos as relações escondidas entre a teoria e a prática que traduzem a realidade e podem levar a uma construção do que se investiga.

Ao guiarmo-nos pelo discurso sujeito-objecto, procurando o seu sentido “*assumindo uma epistemologia de escuta e uma epistemologia do sentido*” (Pereira, 2001, p. 59), fazemos com que a nossa análise de conteúdo “*com as mesmas preocupações de rigor*”, se flexibilize “*de modo a aumentar-lhe a eficácia compreensiva e explicativa*” (Pereira, 2001, p. 59).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo “*consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (p. 38). No entanto, não existe um modelo fixo para a análise, mas apenas algumas regras de base, pois a análise de conteúdo tem que ser permanentemente reinventada tendo em conta os problemas investigados e os seus objectivos. Indicam-se, portanto

normas e algumas regras acerca dos cuidados a ter quando se utiliza esta técnica, para que a interpretação não ponha em risco a pesquisa.

Esta técnica relaciona-se com as acções humanas e as suas ideias, por isso, na elaboração dos instrumentos de análise, deve ter-se em consideração, primeiro, o determinar das categorias de classificação e, depois, a escolha da unidade de análise. As categorias tanto podem ser estabelecidas antes como depois. Elas permitem a simplificação do material analisado e facilitam a compreensão do seu sentido. Sendo assim, a importância da definição de categorias de análise é muito significativa, pois a sistematização das informações recolhidas e a elaboração de inferências, dependem dessa definição.

Segundo Bardin (1977), as várias fases da análise de conteúdo organizam-se à volta de três “pólos cronológicos” (p. 95): primeiro, a fase de pré-análise, a qual corresponde “*a um período de intuições onde, pouco a pouco, a leitura se vai tornando mais precisa, em função de hipóteses mais emergentes... leitura flutuante*” (p. 96).

A segunda fase, preparação do material, torna-se pertinente, antes da análise propriamente dita. Este é um processo longo. A exploração do material envolve as tarefas de codificação, onde a escolha das unidades (recorte) e a escolha de categorias (classificação) pretendem aplicar as decisões tomadas na pré-análise.

Para Bardin (1977), “*um bom analista será, talvez, em primeiro lugar, alguém cuja capacidade de categorizar – e de categorizar em função de um material sempre renovado e de teorias evolutivas – está desenvolvida*” (p. 119). As categorias, ditas boas, devem possuir determinadas qualidades, tais como: “a homogeneidade” que apela a um só princípio de classificação; “a pertinência” do que se vai analisar; “a objectividade e fidelidade” que se definem como possibilidade de aplicar a mesma grelha categorial quando se submetem a várias análises as diferentes partes de um mesmo material; “a produtividade” quando “*um conjunto de categorias (...) fornece resultados férteis*” (p.120, *ibidem*). Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação visam tornar os dados válidos e com significado.

3. Análise de dados

Os professores, ao responderem à questão “Quais são as cinco principais razões para o actual insucesso na disciplina de Matemática”, para além, da desmotivação (16,2%) e a falta de bases matemáticas (17,3%), apontaram como causas de insucesso, o reduzido número de horas de aula (14,8%), a indisciplina (11,3%) e os aspectos de natureza social (10,1%). Um em cada oito dos inquiridos, indicou a “má preparação dos docentes” como a principal causa do insucesso

dos alunos em Matemática e, igualmente, um dos professores apontou as “lacunas na avaliação” como a causa responsável pelo insucesso nesta disciplina. Para além destes alegados motivos de insucesso escolar na Matemática, os professores inquiridos invocam, ainda, a extensão e má estruturação dos programas e a falta de hábitos de trabalho dos alunos.

No entanto, o rol dos “quês” e “porquês” do insucesso na Matemática, não se esgota aqui. Às razões anteriormente citadas, sem que a ordem implique qualquer grau de importância, outras podem ser acrescentadas: a baixa motivação dos professores para a prática do ensino; a inadequada formação científica dos docentes; a falta de investimento na sua formação contínua; a complexidade da linguagem matemática; a falta de estabelecimento de conexões entre os conteúdos e a evolução histórica da Matemática; a falta de ligação entre os professores do grupo disciplinar dos diferentes anos de escolaridade; a inabilidade dos professores para explicar a matéria; a ideia de que a Matemática é uma disciplina difícil; a não percepção, por parte dos alunos, da utilidade do conhecimento matemático; a falta de apoio por parte dos pais; o preconceito em relação ao elitismo dos bons resultados a Matemática; a ideia de que a Matemática é o “papão” do ensino; a falta de capacidade; o contexto sociocultural do aluno, etc.

Considerações finais

Para prevenir ou combater o insucesso escolar na Matemática, os alunos devem se empenhar nos estudos, fazendo sempre todos os trabalhos, serem atentos nas aulas, serem disciplinados e assíduos; os professores devem melhorar as estratégias de ensino; os pais/encarregados de educação devem prestar todo o apoio necessário aos seus educandos; o Ministério de Educação deve melhorar as políticas educativas, nomeadamente, melhorar a formação de professores, garantir os recursos de ensino e a gestão educacional.

Arroladas que estão algumas das “culpas” e dos “culpados”, a quem se deve cobrar o ónus do insucesso escolar na Matemática? E se não podemos culpar os professores, os pais ou os alunos, quem é então responsável pelos resultados das nossas escolas? Pela mão de Rosário (2004) atrevemo-nos a sugerir que *“entrincheirarmo-nos como professores, alunos ou encarregados de educação, atribuindo aos demais a responsabilidade pelo que acontece, mas sobretudo pelo que deveria acontecer, é um claro entrave ao sucesso educativo. Para o promover, o esforço concertado de todos os intervenientes não é demais!”* Afinal. Não seremos todos (co) responsáveis?

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARROS, J. H., & Barros. *Psicologia da Educação Escolar I: Aluno-aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 1996.
- BARTLETT, F. C. *Remembering*. Cambridge, England, Cambridge University Press, 1932.
- BÉLTRAN, L. *Processos, estratégias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis, 1993.
- COLL, C. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". In C. Coll, J. Palacios & Marchesi (Org.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, 1990.
- ENTWISTLE, N. & WATERSON, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-65
- PEREIRA, M. F. *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- PIAGET, J. *The construction of reality in the child*. New York, Ballantine Books, 1954.
- POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 1996.
- ROSÁRIO, P. *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga, Universidade do Minho, 1999.
- ROSÁRIO, P. et al. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. X, 1, 2006, 77-88.
- VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The development of higher psychological processes. *International Journal of Educational Research*, 11, 1978, 607-622.

A monodocência e as dificuldades dos professores no domínio das diferentes áreas curriculares: reflexão sobre as Escolas do Ensino Primário em Angola

Anilca Narciso dos Santos²³

Resumo

A partir de estudos e pesquisas realizadas sobre a reforma educativa no sistema educativo, pretendeu-se articular a monodocência no sistema de ensino, possibilitando aos professores terem o domínio das diferentes áreas curriculares. Considerando este contexto, temos por objectivo analisar as principais dificuldades que os professores apresentam no domínio das diferentes áreas do currículo no ensino primário em Angola. Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa e documental diante de uma análise de conteúdo. Resultados obtidos: em Angola, a reforma educativa de 2001 tem vindo a incutir novas formas de ensinar ao professorado. Mas observam-se alguns défices e dificuldades por parte dos professores em detrimento da adaptação e domínio nas diferentes áreas curriculares. A pesquisa revela que são muitos os factores que têm influenciado para que a implementação da monodocência no país não seja um sucesso e que se deve adoptar novos mecanismos para superar tais dificuldades que os professores apresentam para que se possam atingir os resultados que se pretendem atingir.

Palavras- chave: Monodocência. Professores. Currículo. Reforma educativa. Escola.

Abstract

Based on studies and research carried out on educational reform in the educational system, it was intended to articulate the monodocence in the education system, allowing teachers to master different curricular areas. Considering this context, we aim to: analyze the main difficulties teachers face in the different areas of the curriculum in primary education in Angola. Methodology: qualitative and documentary research. Results obtained: at the level of Angola, let's say that the educational reform of 2001, has been instilling new ways of teaching to the teaching staff. But there are some deficits and difficulties on the part of the teachers to the detriment of the adaptation and mastery in the different curricular areas. The research reveals that there are many factors that have influenced so that the implementation of the monodocência in the country is not a success and that new mechanisms must be adapted to overcome such difficulties of the teachers present in order to achieve the results that are intended to be achieved.

Key words: Monodocence. Teachers. Curriculum. Educational reform. School.

²³ Licenciada em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação ISCED - Luanda, Mestranda no curso de Pedagogia do Ensino Superior pelo ISCED-Luanda, professora do Ensino Primário na Escola do Ensino Primário e do 1º Ciclo n°5062, Luanda, Angola. anilcasantos85@gmail.com.

Introdução

O presente artigo está subordinado ao tema: A monodocência e as dificuldades dos professores no domínio das diferentes áreas curriculares, fazendo um estudo comparativo de algumas escolas do Ensino Primário do Município de Viana.

É do nosso conhecimento que em Angola existiram desde épocas mais antigas à moderna, diversos subsistemas de ensino, formando o homem angolano, com várias transformações radicais em cada período da história do país. Actualmente, Angola vive mudanças no sistema educativo, com a implementação da reforma, passando pelas fases de experimentação, avaliação e efectivação.

As mudanças no sistema educativo angolano abrangeram o estatuto da carreira docente do ensino primário e secundário, técnico pedagógico e especialistas da administração da educação, com base na disposição combinada da linha f) do artigo 112º e o artigo 113º da anterior lei constitucional, tendo se decretado o estatuto da carreira docente, que regula a actividade do professor na reforma educativa. Este estatuto foi configurado sobre uma nova base conceptual de formação e valorização das competências profissionais, enquadramento, gestão e motivação de quadros, bem como satisfaz o exercício de equilíbrio entre a expansão do sistema público e a sua qualidade, adequando o ensino em função das especialidades que decorrem da complexidade do sistema da educação, sujeito a um processo de reconstrução e estabilização na reforma educativa.

Esta mudança no sistema nacional visa melhorar a qualidade de ensino, equiparado aos demais sistemas de ensino de outros países, com vista à construção de um homem novo e um professorado preocupado com o ensino e aprendizagem, dando lugar ao aluno como o principal centro das atenções de todas as políticas e estratégias de ensino.

O estudo realizado objectiva analisar as principais dificuldades que os professores apresentam no domínio das diferentes áreas do currículo no processo da monodocência do ensino primário em Angola.

A pesquisa é de natureza qualitativa e documental, realizada por meio da análise de conteúdo, apresentando no primeiro ponto, a educação como processo de mudança e a reforma educativa em Angola, no segundo a monodocência e a percepção do professor do ensino primário, no terceiro uma abordagem sobre o currículo e o projecto curricular educativo e, finalmente, a abordagem sobre a garantia de um ensino de qualidade diante da monodocência para as escolas primárias.

1. A educação como processo de mudança

A educação hoje consiste em levar e tornar o homem um ser conhecedor e capaz de produzir e reproduzir os conhecimentos obtidos durante a sua formação ao longo da vida. Segundo Freire (1979, p.28), a educação implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem, uma busca permanente de “si mesmo” com as outras pessoas que também procuram “ser mais” e em comunhão com outras consciências.

Procurando buscar a realidade do sujeito, a educação tem como objectivo resgatar a essência do homem, em comunhão com as outras pessoas, com a finalidade de buscar a realidade do indivíduo em relação ao meio em que ele está inserido. Nessa direcção, a educação é entendida como elemento construtivo das relações sociais mais amplas, contribuindo para a transformação e a manutenção dessas relações.

De acordo com Libâneo (2002, p. 26), a educação é como um “(...) *fenómeno plurifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades*”. Este fenómeno plurifacetado da educação facilita a comunicação e a interacção dos membros de uma sociedade que assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores existentes num meio culturalmente organizado. Logo, este processo de várias modalidades torna a educação como um meio que proporciona desenvolvimento, visando corresponder às expectativas de valorização humana e do desenvolvimento económico, social, e cultural da sociedade.

A educação, partindo do princípio da educabilidade do homem, já não se concebe como uma etapa da vida de preparação para outra, mas, antes, como uma dimensão da própria vida em todas as profissões, idades e estados, não admite, por isso, conformismo nem demissões, pois jamais termina o processo de total humanização ou de plenitude humana. Há sempre um passo a dar em extensão, profundidade e elevação, a educação permanente é a condição do ser homem (VEIGA 2005, p.10).

A educação é todo o conhecimento que se adquire durante a convivência em sociedade, poderá ser em casa, na escola, na igreja, na família, em todo o local, fazendo de nós parte integrante deste processo. Deste modo, todos os povos e em todas as classes, a aprendizagem está presente de várias maneiras. Sendo a educação um factor essencial para o desenvolvimento de qualquer país, é necessário encetar mudanças significativas em todos os níveis. De seguida abordaremos as implicações da reforma educativa em Angola.

- A reforma educativa na perspectiva angolana

As reformas são projectos mais circunscritos, que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições. De acordo com Nguluve (2010, p.55), o conceito de reforma educativa implica considerar uma multiplicidade de iniciativas que visam alterações no alcance e natureza da educação, passando ainda por mudanças nos currículos e conteúdos.

Assim, a reforma educativa visa alterações na natureza da educação, passando por mudanças nos currículos e conteúdos. Para Garrido (1992) apud Baxe, Fernando & Paxe (2016, p. 68) a reforma educativa é uma verdadeira base de edificação social, primeira fonte de hábitos e de opiniões que exercem sobre a vida uma fonte influência. Trata-se de indicar meios de satisfazer essa necessidade da maneira mais segura, mais eficaz e mais pronta.

Desta forma, as reformas educativas, resultam de periódicas necessidades e reajustes das instituições escolares às novas situações, constituem ainda novas soluções aos problemas que emergem da evolução das sociedades humanas. Daí que, quanto mais aceleradas as mudanças, mais frequente se encontrará os desajustes entre a lei e a realidade, entre as expectativas da sociedade e a responsabilidade das instituições, visando melhorar a qualidade de ensino, através de uma estrutura educativa forte e de um novo projecto, baseado em instrumentos curriculares recentes.

No contexto angolano, a reforma educativa constituiu um processo que implicou uma mudança de vulto, desejável e válido no sistema educativo, aprovado em Dezembro de 2011, através da Lei de Bases do Sistema de Educação. Na visão de Mangando e Santos (2011, p.75) a reforma do sistema educativo de 2011, passou a incluir novas divisões dos níveis de ensino, alterações no sistema de avaliações, criação de novas disciplinas e a reformulação dos conteúdos curriculares.

A reforma educativa, accionada pelo Estado e implementada nas instituições de ensino, foi realizada através de planos de estudo, da redefinição de objectivos, de conteúdos, de métodos de ensino, de meios, de condições organizativas, de recursos humanos, materiais e financeiros, que deverão responder à demanda educativa, à uma nova realidade científica, social e cultural, no sentido de trazer mudanças qualitativamente melhores que as vividas anteriormente.

Nesta perspectiva, a reforma educativa de 2001, encontra-se expressa em quatro fases nomeadamente;

(1). A primeira fase começou em 2002, preenchida com a criação de condições indispensáveis para garantir o seu normal funcionamento, nomeadamente, a adequação dos sistemas de administração e gestão a nível central e local;

(2). Na segunda fase foi feita a experimentação dos novos currículos escolares, planos de estudos, programas e materiais didácticos;

(3). A terceira fase consistiu na avaliação e correcção dos dados recolhidos nas fases anteriores;

(4). A quarta fase foi a efectivação (Mangando & Santos, 2011, p.76).

Compreende-se que a reforma educativa em Angola veio para acelerar o processo docente educativo e também facilitar as aprendizagens dos alunos, para que possuam maior domínio dos conteúdos. Conforme Baxe, Fernando & Paxe (2016, p.68), este processo não deixa de ser complexo e incómodo, quando mal compreendido e não aceite, porque impõe novas exigências à participação dos demais actores da educação nesta construção incessante da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No geral, foi uma inovação que provocou mudanças, suscitou incómodos para alguns e exigências para outros. Assim, já se passaram mais de dez anos desde a sua implementação e feita a sua avaliação, observamos muitos défices no quadro docente, abrangendo a má preparação administrativa de quadros e infra-estruturas, os grandes erros das avaliações contínuas, entre outros factores que concorrem para o mau andamento da reforma do sistema educativo no país.

A falta gritante de manuais, sendo os que espelham os conteúdos, o deficit em termos de salas de aulas, em que continuamos a assistir turmas formadas com mais de 35 alunos ao contrário do previsto; o resultado de turmas com mais de 35 alunos dificulta de que maneira o processo de avaliações; pelo número elevado de alunos regista-se a ausência constante de cadernetas e o hábito de ter que avaliar diariamente os alunos (MANGANDO & SANTOS 2011, p.76).

Compreende-se que, por estas e outras razões, observa-se o comprometimento do processo de ensino em Angola diante das dificuldades acima citadas relacionadas com a falta de condições apropriadas para a efectivação da reforma, trazendo como consequências transição automática de alunos para outras classes mesmo sem saber ler ou escrever, a falta de preparação dos professores (pedagógica e psicológica), pela falta de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas.

Na visão de Baxe, Fernando & Paxe (2016, p.72), um ponto importante de reflexão é que os professores primários reconhecem a necessidade de sua preparação para se poder cumprir

devidamente com as exigências da reforma educativa e da qualidade exigida para o ensino. Esta tomada de consciência do professor primário possibilitou transformar seu modo de actuação e impulsioná-lo a adquirir mais conhecimentos científicos, pedagógicos e metodológicos, para melhorar a sua consciência profissional, social, cultural e procurar entender e criticar as insuficiências da sua actividade e primar pela auto-superação permanente.

Consideramos que é uma tarefa de todos educadores e entidades de direito e ligadas ao sistema de educação, rever os problemas que continuam a persistir na reforma educativa, melhorar os requisitos de recrutamento, prestar maior atenção à formação, capacitação e superação profissionalizantes, na compatibilização do número de alunos, de professores e das condições imprescindíveis para a implementação da reforma educativa na sua plenitude.

2. A monodocência e a percepção do professor do ensino primário

A monodocência é um regime que conhecemos em Portugal desde há longos anos e também em outros países, como Angola. Para, Mangando e Santos (2011, p.75), “*a monodocência é um regime de ensino em que o professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares*”.

Portanto, no ensino primário angolano o sistema é assegurado por um único professor em todas as disciplinas e classes, começando a leccionar com os alunos na 1ª classe seguindo até a 6ª classe. Logo, a relação entre professor e aluno estabelece-se na familiarização mútua, no ensino de valores, na troca de experiências, no conhecer das suas debilidades e potencialidades durante o processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Baxe, Fernando & Paxe (2016, p.76), a monodocência é o regime de ensino onde o conjunto das áreas curriculares é assegurado por um só professor, em vez de vários, como se procedia antes da reforma actual, de todos os domínios das diferentes disciplinas curriculares, para um ensino primário unificado por seis anos, e constitui a base do sistema do ensino geral. Todavia, com a implementação da reforma educativa, na monodocência espera-se ter um professor que tem a obrigação de manter o contacto permanente com a família do aluno, dando informações sobre o comportamento deste, assim existe uma relação mais estreita entre o aluno, o professor e o encarregado de educação.

Para que o professor seja capacitado ao desempenhar a sua função, o subsistema de formação de professores orienta o desenvolvimento de acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação e, o art. 27º, alínea c) da LBSE, 2011, descreve

claramente a necessidade urgente de constante preparação de professores, dada a particular exigência que estes têm de planificar, organizar e controlar acções de aprendizagem de alunos.

Compreende-se que, os professores que sentem dificuldades em aplicar a monodocência apresentam como causas fundamentais a falta de uma preparação específica para leccionar todas as disciplinas do currículo, uma vez que no Ensino Médio foram preparados para determinadas áreas de conhecimento. Do levantamento efectuado, 80% dos professores afirma que a monodocência tem trazido dificuldades por várias razões, de entre as quais, a falta de preparação adequada, tanto no domínio dos conteúdos quanto das metodologias de ensino, é uma das causas que dificultam a aplicação da monodocência (BAXE, FERNANDO & PAXE 2016, p.72).

A monodocência, desde a sua implementação, tem vindo a registar várias dificuldades, que têm posto em causa o êxito e a qualidade do ensino no país. As dificuldades são tantas, que têm comprometido o processo de ensino e aprendizagem, pois a falta de preparação adequada, o pouco domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino, a questão da transição automática, a falta de condições de trabalho, a superlotação de alunos por professores, impede à atenção especial às particularidades do aluno, como orientação de um dos princípios didácticos, e a isto se acresce a ausência dos pais no sentido de acompanharem a aprendizagem dos filhos.

Tendo em conta as dificuldades, o empenho dos professores para melhoria do seu desempenho, bem como a participação nas planificações semanais, têm sido mecanismos para partilhar ideias, dialogar entre colegas na busca de soluções para melhorar as práticas pedagógicas na sala de aula e o desempenho como profissional. Estes mecanismos têm servido apenas para minimizar as carências. Importa que cada professor domine devidamente a disciplina que administra, o que exige um maior engajamento e entrega dos professores, que muito pouco tempo têm, devido à necessidade de prestarem serviço em outras instituições onde colaboram, em troca de salário para fazerem frente às suas despesas.

Pretende-se que haja uma maior entrega por parte das instituições de ensino, de forma a buscar outros mecanismos para melhorar a implementação da reforma, no que se refere à monodocência, em todas as suas vertentes, para elevar a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas do país.

3. O currículo e o projecto curricular educativo

A reforma educativa visa às alterações na natureza da educação, passando por mudanças nos currículos e conteúdos. Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objecto específico de estudo e pesquisa, nos Estados Unidos, nos anos vinte. Segundo Silva

(1999, p. 11), o currículo já foi visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Nesta vertente, o currículo é supostamente a especificação precisa dos objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

Conforme Menezes (2010, p.32) o currículo é considerado pela maior parte dos especialistas como sendo polissémico e ambíguo. Nesta perspectiva podemos compreender que, o currículo é um plano ou programa bem estruturado e organizado com objectivos, conteúdos e actividades, de acordo com a natureza das disciplinas. Desta forma, o currículo é sempre resultado de uma selecção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleccionando aquela parte que vai constituir o currículo.

Daí que, o currículo é aplicado na escola. Segundo Barbosa (2004, p.12), a escola é “*um ambiente onde se processa a lapidação e o crescimento do indivíduo, tanto da parte formativa como da parte do conhecimento*”. Deste modo, a escola é um ambiente onde se processa o crescimento do indivíduo e, parte deste ambiente, é da responsabilidade do professor, que deve ensinar e orientar o aluno.

Pretende-se que toda a reforma educativa implementada, considere uma multiplicidade de iniciativas, que visam alterações no alcance e natureza da educação, passando por mudanças nos currículos e conteúdos. Logo, a elaboração do projecto educativo deve ser um documento pedagógico elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelecendo uma identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresentando um modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição.

Na reforma educativa em Angola, antes da sua efectivação, teria sido necessário tomar em consideração os aspectos avaliativos e fazer a devida correcção, com base nos dados recolhidos durante a fase de experimentação. Compreende-se que não se teve em conta a realidade que o país vive, a demanda de alunos fora do sistema de ensino, devido ao factor guerra civil que o país viveu durante um longo tempo, que dificultou a expansão e o desenvolvimento do sistema educativo, tendo em conta a má preparação administrativa de quadros e as poucas infraestruturas ao nível do território nacional.

Daí que, cada projecto educativo, elaborado a prior, deve ter em conta a adequação de quadros e a situação concreta vivida. De acordo com Pacheco (2001, p.91), a ideia de um projecto curricular coloca-se perante a questão da adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção à prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a

articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo intermédio entre o currículo base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro.

Neste sentido, o currículo deve ser uma proposta curricular aberta, elaborada com sugestões e orientações sobre a intencionalidade de um projecto de formação, conferindo aos docentes uma ampla margem de autonomia e adaptação. Entretanto, existe a necessidade urgente e constante de preparação de professores, dada a particular exigência que estes têm de planificar, organizar e controlar acções de aprendizagem de alunos. Um dos problemas que muito se sente é a ausência dos professores às planificações semanais, sendo estas importantes para a troca de experiências e clarificação de dúvidas, tendo em conta as suas dificuldades no sistema da monodocência.

4. Garantia de um ensino de qualidade diante à monodocência para as escolas primárias

O termo qualidade pode ser entendido como um conjunto de características que sucedem das transformações para atender aos anseios ou interesses dos que usam. Logo, a qualidade pode estar condicionada a diversos factores, que variam em função da área e do conhecimento. Segundo Pires (2004, p.33), *“a qualidade é vista como um processo perspectivado como um todo e a ênfase é posta na satisfação”*. Deste modo, a qualidade para este autor é compreendida como um conjunto de atributos que caracterizam algo como sendo bom, que leva a satisfação.

Daí que Díaz (2002, p.2), afirma que *“a educação de qualidade é quando os alunos conseguem aprender o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos), isto é, superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares”*. Esta perspectiva de análise, coloca em ênfase a questão da aprendizagem efectivamente alcançada nos processos educativos. Assim sendo, a educação de qualidade deve proporcionar, a todos uma participação activa na sociedade e a serem cidadãos do mundo (UNESCO 2001, p.1).

Compreendemos que a educação para todos deve ser de qualidade, onde todos devem participar activamente na sociedade. Para atingir a qualidade que se pretende, é necessário ter um conjunto de técnicas, que usadas poderão adequar ou não, ao sucesso da instituição ou organização. Perspectiva-se que a implementação da reforma educativa foi uma mais valia para a educação em Angola e veio contemplar melhorias para o professor e mais qualidade para o aluno. Todavia, todo o processo decorrente da efectivação da reforma educativa precisa de

ajustes, isto é, enquadrar a reforma educativa de acordo à nossa realidade e vivência das populações que, na sua maioria, é constituída por pessoas de baixa renda e cumprir com as normas exigidas, para que no final de cada ano possam obter-se bons resultados.

Contudo, com a implementação da monodocência, muitas pessoas interrogaram-se sobre a pertinência de se confiar a um professor a responsabilidade do ensino de todas as matérias nos (6) seis anos terminais do Ensino Básico. Mas, não se deve recear que os docentes não possam dominar suficientemente as matérias que têm de leccionar. Na verdade, todas as questões pertinentes a monodocência, são orientadas pelo processo de desenvolvimento curricular, que deve passar pela reorganização das disciplinas, das metodologias e dos conteúdos que deverão ser administrados.

Daí que, a reforma hoje, em vias de generalização em Angola, tem sido orientada pelos programas de ensino, manuais escolares e, sobretudo pela formação contínua dos professores. O que se pretende actualmente, é melhorar a qualidade do ensino administrado nas escolas do país, tendo em conta o regime de monodocência. Precisa-se que a integração de professores para este processo seja feita por um selecção de professores com proveniência das Escolas dos Magistérios Primários e com formação específica nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Musical e Educação Manual e Plástica, incluindo uma formação geral, sólida, uma preparação pedagógica teórica e a prática pedagógica orientada.

Para isso, é preciso ter em conta que a educação de base é muito importante, necessitando de coerência nas acções educativas e harmonia para que haja bom desenvolvimento. Assim, perspectiva-se que o essencial recaí no professor, a responsabilidade do desenvolvimento escolar da criança durante o período de aprendizagem, a fim de que possa observar e acompanhar a evolução dos vários aspectos da sua personalidade.

Considerações finais

Apesar dos constrangimentos da reforma educativa, não podemos descartar as vantagens e benefícios que possamos adquirir e as possíveis consequências que resultarão da sua efectivação. Supostamente, uma reavaliação dos seus principais problemas, défices e dificuldades seriam um dos pormenores a ter em conta para tomar medidas apropriadas para que os desafios que se pretendem atingir, de formas a que não sejam comprometidos. Logo, uma correcção pormenorizada, desde as questões da administração de quadros às infraestruturas, a redução do número de alunos nas salas de aulas e a formação contínua dos professores e os incentivos as

planificações, seriam algumas das opções e necessidades a ter em conta para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas primárias do nosso país.

Sendo a educação para a qualidade um dos aspectos importantes para alcançar um desenvolvimento sustentado, acreditamos que tratar dos aspectos peculiares que diminuem a credibilidade no ensino dos alunos é um dos aspectos que se deve ter como relevância na preparação básica dos alunos nas escolas primárias.

Bibliografia

- ANGOLA. *Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino* N.º.13/01 de 31 de Dezembro, Angola - 2001.
- BARBOSA, Márcia. *Papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. Porto, Porto Editora, 2007.
- BAXE, H., FERNANDO, M. & PAXE, I. *O ensino primário em Angola: Formação, actuação e identidade dos professores*. Luanda: Creative commons, 2016.
- DIAZ, B. *Avaliação da qualidade nas escolas*. Porto, Edições Asa, 2002.
- FREIRO, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários há práticas educativas*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo. Editora Cortez, 2002.
- MANGANDO, O e SANTOS, A. *Raízes históricas do professorado em Angola*. Luanda: Damer Gráficas, 2011.
- MENEZES, M. A. *Reflexões sobre a educação*. Luanda, Mayamba editora, 2010
- NGULUVE, A. K. *Educação angolana: Políticas de reformas do sistema educacional*. São Paulo, Biscalchin, 2010.
- PACHECO, A. J. *Currículo: teoria e praxis*. Porto, Porto Editora, 2001.
- PIRES, A. *Qualidade: Sistema de gestão da qualidade*. Lisboa, Edições Sílabo, 2004.
- SILVA, T.T. *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto, Porto Editora, 1999.
- UNESCO, (2011). *Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación*. In: Anais da Oficina de informacion Pública para América Latina y Caribe. Disponível em: www.iesalc.org
- VEIGA, A. *A Educação Hoje*. 7. ed. Porto, Perpétuo Socorro, 2005.

Os principais desafios no modelo de formação de professores de 10ª classe + 3

Sarifa Abdul Magide Fagilde²⁴

Odete Afonso Albuquerque Raposo²

Resumo

Moçambique tornou-se independente em 1975, com uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 93%. Nesse período a Educação foi nacionalizada e tornada gratuita resultando numa grande explosão educacional. Como consequência disso, por um lado, o número de estudantes dos Ensinos Primário e Secundário triplicou, relativamente ao número de estudantes existentes no período final do colonialismo e por outro, a maioria dos professores, portugueses, abandonou o país. Era urgente formar professores moçambicanos para todas as áreas e subsistemas de ensino e adaptar os currículos a nova realidade. Os currículos foram sendo alterados e adaptados as diferentes realidades. Em particular para o Ensino Primário, o currículo que prevalece é o do modelo 10ª classe + 3. No presente artigo pretende-se analisar e reflectir acerca dos grandes desafios do mencionado modelo. Serão tidos em conta o modelo 10ª classe + 3, o relatório de avaliação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, os depoimentos de 11 professores estagiários deste modelo e uma pesquisa documental. Constituíram principais resultados desta pesquisa, que os módulos necessitam de um melhoramento, em termos de conteúdos, como forma de se ajustar o seu volume e o tempo de leccionação e as discrepâncias existentes em relação ao plano curricular e em relação ao tempo da sua disponibilidade.

Palavras-chave: Modelo. Formação de Professores. Estagiários. Tutores.

Abstract

Mozambique became independent in 1975, with an illiteracy rate of approximately 93%. During this period, Education was nationalized and made free, resulting in a great educational explosion. As a consequence, on the one hand, the number of Primary and Secondary students has tripled relatively to the number of students in the final period of colonialism, and on the other hand, most of the Portuguese teachers have left the country. It was urgent to train Mozambican teachers for all areas and subsystems of teaching and to adapt the curricula to the new reality. The curricula were being altered and adapted to the different realities. In particular for Primary Education, the prevailing curriculum is the 10th grade + 3 model. In this article we intend to analyze and reflect on the great challenges of this model. The 10th grade + 3 model, the evaluation report of the Ministry of Education and Human Development, the testimonies of 11 trainee teachers of this model and a documentary research will be taken into account. The main results of this research are that the modules need to be improved in terms of contents, as a way of adjusting their volume and the time of teaching and the discrepancies existing in relation to the curriculum and in relation to the time of their availability.

Keywords: Model. Teacher Education. Trainees. Tutors.

²⁴ Doutorada em Educação Matemática, Professora Associada, Universidade Pedagógica.

² Mestrada em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, Doutoranda em Educação e Currículo, Universidade Pedagógica.

1. Introdução

Moçambique tornou-se independente em 1975, com uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 93%. Nesse período a Educação foi nacionalizada e tornada gratuita resultando numa grande explosão educacional. Como consequência disso, por um lado, o número de estudantes, do Ensino Primário e do Ensino Secundário, triplicou, relativamente ao número de estudantes existentes no período final do colonialismo e por outro lado, a maioria dos professores, portugueses, abandonou o País. Era urgente formar professores moçambicanos para todas as áreas e subsistemas de ensino e adaptar os currículos à nova realidade (Fagilde, 2007).

Os currículos foram sendo alterados e adaptados as diferentes realidades. Porém, a questão da qualidade de formação dos professores (FPs), em particular no Ensino Primário constituiu e constitui um dos problemas recorrentes da falta de consistência dos modelos curriculares de FPs pós-independência, o que, claramente se traduz na qualidade de ensino.

De acordo com Niquice (2006), os currículos da FPs Primários em Moçambique foram mudados cerca de 20 vezes, em 36 anos de Independência, o que significa que, cada modelo curricular perdurou cerca de um ano e meio. Contudo, apesar dos modelos curriculares terem sido concebidos em função das situações em que se vivia na época, estes originavam algumas questões de reflexão sobre a adequação dos mesmos, pois os resultados obtidos pelos alunos não correspondiam às expectativas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, (MINEDH), ex. Ministério da Educação. (INDE, 2010, p.12).

As mudanças curriculares foram pouco duradoiras e sem condições de maturação e, na sua implementação, pautaram pelas ausências: de um acompanhamento efectivo em termos de monitoria e apoio metodológico; de uma estrutura coerente de formação inicial e reciclagem dos professores; e de material didáctico, instalações e equipamento adequados para o processo de ensino-aprendizagem (PEA) dos alunos. Aliado a estes constrangimentos verificou-se, também, uma ausência da avaliação do impacto que as constantes mudanças curriculares produziam na sociedade e uma ausência de acompanhamento e de apoio às escolas, o que condicionou a existência de diferentes actuações e interpretações das orientações curriculares destes modelos pelos principais actores do processo educativo (Golias, 1993).

O modelo que actualmente se encontra em vigor é o de 10^a Classe +3, em fase de testagem desde 2012. Inicialmente este modelo foi introduzido nas instituições de formação de Professores (IFPs) da Matola, Província de Maputo; do Alto Molócuè, Província da Zambézia e Alberto Chipande na Província de Cabo Delgado e mais tarde Homoíne, Província de Inhambane;

Chitima, Província de Tete, e Nampula, Província de Nampula, não tendo sido estendida a rede as restantes províncias até ao presente momento.

Sendo a qualidade de ensino uma das nossas preocupações, para a qual a FP desempenha um papel preponderante, o objectivo deste estudo é analisar e reflectir sobre a efectividade do modelo de Formação de Professores 10ª classe + 3, apontando os principais desafios e tendo em conta o estágio pré-profissional.

Este artigo apresenta as mudanças curriculares na FPs Primários em Moçambique, pós-Independência, o modelo curricular do curso de FPs 10ª classe + 3, uma análise e discussão dos dados do trabalho e, por último, as conclusões e sugestões.

Para a efectivação destes objectivos serão tidos em conta o modelo 10ª classe + 3, o relatório de avaliação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, os depoimentos de 11 professores estagiários deste modelo e uma pesquisa documental.

2. Mudanças curriculares na formação de professores primários em Moçambique pós-independência

A FPs, como um dos subsistemas do Sistema Nacional da Educação (SNE), como é óbvio, após a Independência Nacional, passou a obedecer as políticas educacionais traçadas para o sistema, tendo as primeiras sido aprovadas pela Assembleia Popular, na sua Resolução nº 11/81 de 17 de Dezembro. De entre os cinco subsistemas que compunham o SNE, nomeadamente: Educação Geral, Educação de Adultos, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior, o subsistema de FPs foi de suma importância pelo “*Papel fundamental do professor como agente de educação, formação e transformação*” (SNE, 1981, P. 87 apud Mazula, 1995, p. 182).

Constituíam objectivos gerais deste subsistema, formar professores como educadores e profissionais conscientes, com profunda preparação política, ideológica, científica e pedagógica, capazes de realizar a educação tendo em conta os valores de uma sociedade socialista.

Imediatamente após a Independência, num período de transição, entre os anos 75 e 76, a Educação tinha como objectivo adequar o ensino à realidade dos alunos moçambicanos tendo em conta a sua história, quer ao nível das culturas, dos hábitos e costumes e das tradições, beneficiando a maioria do povo, facto que era contrário à ideologia da educação colonial que abrangia uma minoria assimilada em detrimento da maioria. Para tal, foram extintas as escolas de FPs do período colonial e, em sua substituição, foram criados dez Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs), um em cada província, com a missão de formar 3000 professores

da 1ª à 5ª classe, por ano (INDE, 2010, p. 6). Isto, além de responder aos objectivos acima mencionados, permitia um aumento substancial no número de professores, visando minimizar os problemas da grande falta de professores que se fazia sentir.

Seguiu-se um período, de 77 a 91, durante o qual foram consolidados os cursos de FPs e criado o SNE. Nos centros ora criados as condições foram melhoradas, o tempo de formação aumentado de um para dois anos e o nível de ingresso alterado da 4ª classe para a 6ª classe. Nessa época foram sucessivamente criados, o Centro de Formação de Quadros de Educação em Maputo, visando preparar Instrutores para os CFPPs e Quadros da Educação; as Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs), que foram posteriormente substituídas pelos Institutos Médios Pedagógicos (IMEPs), em Maputo e Beira, para formar professores para o então Ciclo Preparatório (5ª e 6ª classes); o Instituto Nacional de Formação de Professores de Educação Física de Maputo (INEF), com o objectivo de formar professores de Educação Física para o ensino Primário e para o Ensino Secundário. (INDE, 2010, p. 6 & Gómez, 1999, p. 244). Contudo, todas as acções realizadas, não foram suficientes para solucionar o grande problema da falta de professores, situação que ainda prevalece no momento presente.

Em 1977, a necessidade de professores para o ciclo preparatório era de tal modo elevada, que o então Presidente da República de Moçambique, Samora Moisés Machel, tomou a histórica decisão de encerrar temporariamente as então 10ª e 11ª classes do ensino Secundário Geral, e os estudantes que se encontravam nesse nível, em número de 600 e originários de todas as províncias, foram “chamados” a frequentarem cursos propedêuticos de letras e de Ciências e a grande maioria, a frequentarem cursos de formação acelerada de professores para todas as disciplinas curriculares do ciclo preparatório. Foram cursos com 9 meses de duração, ministrados na Universidade Eduardo Mondlane, após os quais os graduados foram colocados nas diferentes escolas de todo o País, como forma de assegurar a educação. Aqui pensamos importante salientar, que uma das autoras, Sarifa, é parte deste grupo e frequentou o curso para leccionar a disciplina de Matemática.

Os diversos cursos de formação foram decorrendo e respondendo as necessidades do País de forma diversificada. De acordo com o SNE (1983), a FP caracterizou-se pela ausência de uma política centralizada de formação, o que determinou um desenvolvimento desigual nos diferentes tipos e níveis de ensino; houve dispersão de acções de formação pelas diferentes estruturas do Estado, sem a necessária articulação entre as mesmas e sem uma orientação centralizada; existência de professores com habilitações muito diversificadas a leccionarem no mesmo nível de ensino, o que exigia a adopção de métodos diferentes nas actividades de formação e

aperfeiçoamento; ingresso nos cursos de formação de professores de candidatos cujo nível de habilitações literárias eram similares ao nível em que iam ensinar, por exemplo: para leccionar da 1ª à 4ª classes e da 5ª à 6ª classe, os candidatos ingressavam com 6ª classe e os cursos tinham a duração de um e dois anos respectivamente, o que originava baixo nível na formação; ausência de uma planificação coerente da formação em exercício e permanente; ausência de uma definição na carreira docente e de uma articulação vertical entre os vários cursos de FP.

Ainda neste período, a lei acima indicada realçava que o subsistema de FP privilegiava, na sua função social, assegurar a formação integral, pedagógica e metodológica dos professores de modo a que o SNE se constituísse num verdadeiro instrumento para a formação do homem novo e da construção do socialismo; na função ideológica, a formação de um professor com uma consciência de classe, de modo a educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo, enquanto a função do conteúdo científico-técnico da formação deveria garantir a correcta transmissão e enriquecimento do património cultural, científico e técnico do povo moçambicano e da humanidade.

O período que se segue, de 92 até ao presente momento, foi considerado como sendo o período de reforma do sistema nacional e de reconstrução da rede escolar. Foi o período, de revisão e adequação da Lei 4/83 do SNE, a qual foi substituída pela Lei 6/92 do SNE. Esta lei determinou que o Ensino Primário completo compreenderia as sete primeiras classes subdivididas em dois graus, nomeadamente, 1º Grau da 1ª a 5ª classes e 2º Grau da 6ª a 7ª classes.

A sociedade moçambicana foi evoluindo e de acordo com Galhardo et al (1987) em INDE (2011), com a evolução das sociedades, importantes mudanças são registadas nos diversos campos de acção tanto político, cultural como social, o que afecta grandemente o domínio e a produção do conhecimento científico, tornando o papel da escola mais complexo, pois o sistema educativo é reflexo da sociedade onde está inserida. Isto contribuiu para que novos cursos surgissem como forma de responder aos anseios do cidadão.

Foram, assim, sucessivamente extintos os Institutos Médios Pedagógicos (IMPs) e criados os Institutos do Magistério Primário (IMAPs), os quais foram, igualmente, extintos neste mesmo período e criados os Institutos de Formação de Professores (IFPs) para formar professores para o Ensino Primário Completo.

De um modo geral podemos destacar ao longo dos três períodos os modelos, 6^a+1 ; $6^a/7^a+3$; 7^a+2+1 ministrados nos CFPPs, IMAPs e ADPP, visando formar professores para o Ensino Primário do 1º. Grau e os modelos 10^a+2 , 10^a+1+1 , 10^a+1 , ministrados nos EFEPs e IMPs e nas

Escolas de Professores do futuro (EPF) a fim de formar professores para o Ensino Primário do 2º grau.

Apesar dos inúmeros modelos que foram desenhados e implementados terem sido concebidos para responder as necessidades momentâneas e nunca terem perdido de vista a melhoria da qualidade de ensino, as mesmas preocupações continuam presentemente vivas, o que contribuiu para a procura de novas abordagens integradoras e centradas no aluno, apoiando-se num paradigma reflexivo de FP em que o professor é preparado para agir de forma crítica e reflexiva, desenvolvendo as competências fundamentais: o saber analisar, o saber reflectir, o saber decidir e o saber justificar (INDE, 2011, p.10). Foi assim desenhado um novo modelo, sobre o qual abaixo nos debruçamos.

3. Modelo curricular do curso de 10ª classe + 3

De acordo com o novo Plano Curricular do Curso de Formação de Professores Primários (PCCFPP), o modelo 10ª+3 focaliza a formação de um professor capaz de analisar situações complexas, reflectir sobre as suas práticas, tomar decisões e aprender ao longo da sua carreira.

Este é um curso profissional de nível médio, que preconiza uma formação inicial e outra em exercício. Neste modelo, três princípios são destacados: o princípio da articulação entre a formação científica e pedagógica, orientada para uma prática reflexiva e contextualizada, permite o desenvolvimento de bases sólidas nos saberes técnicos (pedagógicos, didácticos, culturais) e nos saberes práticos (experiências do dia-a-dia da profissão), privilegiando desde o início da formação a articulação teoria/prática, trocas de experiências entre formandos e orientadores, quebrando, assim, a cultura de que a prática é posterior a teoria; O princípio do contacto permanente com professores experientes, que privilegia o contacto permanente entre os formandos e os professores experientes em exercício e ainda com os aposentados; e o princípio da articulação entre a formação inicial e a formação em exercício o qual privilegia a aprendizagem ao longo da vida.

O perfil do graduado contempla quatro pilares fundamentais: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver juntos e com os outros, permitindo que o graduado deste curso deva ser idóneo e crítico, com elevado espírito patriótico, que ama as crianças, fluente na língua de ensino, exemplar na preservação do ambiente, respeitador e cumpridor das leis do país e dos princípios éticos e deontológicos da profissão docente (INDE, 2011, p. 17-20). Deste modo, o professor do Ensino Primário deve:

- a. No âmbito do saber ser e saber viver juntos e com os outros:** Amar as crianças, a si próprio e ao próximo; ter amor à pátria, promover a cultura de paz, a unidade nacional e o respeito pelos direitos humanos e da criança; Actuar com idoneidade e responsabilidade e de acordo com os princípios éticos e deontológicos da profissão docente; Participar no trabalho colaborativo, na escola e na comunidade e partilhar experiências com colegas de profissão; Assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e da comunidade, na prevenção do HIV/SIDA, malária, cólera e outras doenças, e no combate ao consumo do álcool, tabaco e demais drogas.
- b. No âmbito do saber conhecer e saber fazer:** Lecionar em escolas primárias completas, proporcionando às crianças experiências educativas significativas e integradas; Utilizar o conhecimento científico na promoção de hábitos de vida saudáveis, prevenção de doenças, preservação do ambiente e uso sustentável dos recursos; Utilizar adequadamente estratégias de desenvolvimento da auto-estima e espírito crítico, de valorização da experiência da criança e dos saberes locais; Avaliar o processo de ensino e aprendizagem e administrar dispositivos de remediação de dificuldades de aprendizagem; Utilizar interactivamente os materiais de ensino e as TIC's, para o acesso ao conhecimento.

Como forma de dar resposta ao âmbito dos saberes acima descritos, o INDE (2011), destaca que o novo modelo de 10^a+3 deverá desenvolver 9 competências, organizadas em 3 domínios:

a. Domínio pessoal e social

1. Promover o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais e os direitos da criança;
2. Comunicar adequadamente, em vários contextos;
3. Agir de acordo como os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente.

b. Domínio dos conhecimentos científicos

1. Demonstrar domínio dos conhecimentos científicos do ensino primário;
2. Demonstrar domínio dos conhecimentos das Ciências da Educação, relacionados com o ensino primário;

c. Domínio das habilidades profissionais

1. Planificar e mediar o processo de ensino-aprendizagem de modo criativo, reflexivo e autónomo;
2. Avaliar necessidades, interesses e progressos dos alunos, adaptando o processo de ensino-aprendizagem à sua individualidade e ao contexto;
3. Desenvolver e utilizar estratégias e recursos didácticos estimulantes para situações concretas de aprendizagem;
4. Promover o autodesenvolvimento profissional e envolver-se num trabalho cooperativo, colaborativo e articulado.

Tendo em conta o desenvolvimento das nove competências, a estrutura do curso prevê duas fases. Uma primeira fase, de formação presencial, com duração de dois anos, onde logo no primeiro ano e nas primeiras quatro semanas o formando desloca-se a escolas para as práticas pedagógicas. Sua actividade consiste em deslocar-se a escola duas vezes por semana para contacto com o dia-a-dia da escola. Além disso, o formando passa também por um estágio integrado. Este decorre no 2º ano, com a duração de 13 semanas. Neste período são acompanhados por um professor formador do IFP e trabalham conjuntamente com os demais professores na planificação e leccionação das aulas.

A segunda fase tem lugar no terceiro ano, com duração de um ano, que corresponde ao estágio pré-profissional. Este estágio tem por objectivo levar o professor estagiário a aprimorar a sua capacidade de mobilizar múltiplos recursos adquiridos na formação presencial e reflectir sobre as questões pedagógicas. Ele realiza-se numa escola, sob acompanhamento de um tutor que é um professor com formação e capacidade de apoiar e estimular o desenvolvimento crítico do professor estagiário.

São intervenientes neste processo o professor estagiário, o tutor, o formador acompanhante e a direcção da escola onde decorre o estágio.

O professor estagiário é aquele que se encontra no 3º ano do curso e realiza trabalho de docência numa escola primária, sob acompanhamento de um tutor. Constituem tarefas do professor estagiário: Planificar as aulas a leccionar sob direcção do tutor, o qual deverá fazer-se presente nos momentos da leccionação. O estagiário deve ser capaz de auto-avaliar-se e elaborar mensalmente um relatório reflexivo das suas actividades. Além disso, deverá participar nas actividades em curso na escola.

O tutor, por sua vez, guia, orienta, aconselha, ensina, instrui e treina o estagiário, oferecendo-lhe suporte e estímulo ao seu desenvolvimento crítico. Deve ter também a capacidade de ouvir, questionar e estimular justificações. Dentre as várias tarefas, o tutor deve assistir às aulas do estagiário e; leccionar as aulas em casos de impedimento do estagiário; analisar com o estagiário as aulas dadas; avaliar as aulas dadas pelo estagiário; manter o IFP informado sobre as ocorrências do estágio; participar trimestralmente nas reuniões de avaliação do estágio; produzir um relatório trimestral sobre o desempenho do professor estagiário e fazer parte do júri de avaliação no final do estágio.

A coordenação do estágio é liderada por um formador acompanhante, o qual é responsabilizado por duas escolas de estágio e por seis a doze professores estagiários. São tarefas deste formador: coordenar com a direcção da escola a recepção e enquadramento dos professores estagiários para a realização do estágio; estabelecer com os tutores um programa de assistência às aulas; analisar os relatórios elaborados pelos tutores e manter o IFP permanentemente informado sobre o decurso do estágio do seu grupo de professores estagiários.

Em relação às direcções das escolas, cabe-lhes a tarefa de criarem as condições, no local, para o acolhimento e desenvolvimento das actividades do estagiário em perfeitas condições.

O estágio pré-profissional deverá ser realizado nos três ciclos do Ensino Primário, sendo que o professor estagiário irá permanecer um trimestre em cada ciclo e realizar todas as actividades referentes a preparação e leccionação das aulas, bem como a avaliação dos alunos.

No PCCFPP, são ainda consideradas as disciplinas de carácter obrigatório e opcional:

1. *Ensino e Aprendizagem da Oralidade e Escrita no Ensino Primário; (obrigatório)*
2. *Estratégias de Resolução de Problemas Matemáticos; (obrigatório)*
3. *Ensino e Aprendizagem das Ciências no Ensino Primário; (obrigatório)*
4. *Avaliação da Aprendizagem como Factor de Promoção da Qualidade de Ensino; (obrigatório)*
5. *Teoria e Prática Curricular; (opcional)*
6. *Desenvolvimento Comunitário Sustentável, com as seguintes unidades curriculares:*
 - a. *Saúde, Água e Saneamento; (opcional)*
 - b. *Desastres Naturais; (opcional)*
 - c. *Educação Nutricional; (opcional)*
 - d. *Noções de empreendedorismo; (opcional)*
 - e. *Agro-pecuária; (opcional)*

A frequência dos módulos de 1 a 4 é obrigatória e o professor estagiário deverá optar ainda pelo quinto módulo e uma unidade curricular do sexto módulo ou por duas unidades curriculares do sexto módulo, para completar a sua formação.

A fase do estágio pré-profissional ocorre numa escola da área de jurisdição do IFP onde se realizou a fase presencial da formação. Porém a escola não deve ser a mesma onde se realizam as práticas pedagógicas. As actividades deste estágio são coordenadas pelo IFP em articulação com as escolas, com o Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) e com a Direcção Provincial de Educação e Cultura (DPEC).

Constituem tarefas do IFP: Identificar, em articulação, com os SDEJT e a DPEC, as escolas que irão acolher o estágio pré-profissional; trabalhar com as escolas para a identificação dos tutores, de acordo com o perfil definido; organizar a capacitação dos tutores na filosofia do currículo de FP; elaborar ou adaptar instrumentos de acompanhamento do professor estagiário pelo tutor; assegurar que todos os formandos tenham alojamento nas escolas do estágio ou outro sítio, em articulação com o SDEJT; assegurar o pagamento atempado dos subsídios aos professores estagiários; estabelecer um calendário de avaliação do progresso dos professores estagiários na frequência dos módulos auto-instrucionais; organizar encontros periódicos com os tutores para avaliar o desempenho dos seus tutorandos na actividade docente; constituir júris de avaliação final dos professores estagiários; proceder à graduação dos finalistas que tiverem terminado a formação (INDE, 2014, p. 1-5).

4. Análise e discussão dos dados

A análise dos dados baseou-se conforme mencionado anteriormente em três fontes: O plano curricular do curso de 10^a Classe + 3, o encontro com os 11 estagiários, eticamente designados por E1, E2, ..., E11 e o relatório do MINEDH.

Os 11 professores estagiários consideram que o curso é importante e que lhes proporcionou uma boa experiência no contacto obtido com os diferentes intervenientes do PEA, o que constituiu um bom alicerce para uma boa prestação dos mesmos na escola. Como forma de enfatizar o sentimento dos colegas E10 afirma:

"no terceiro ano... que é o estágio ... avançamos bastante... tivemos oportunidade de participar em todas as actividades do processo de aprendizagem desde a planificação das aulas, a organização das turmas, reuniões das ZIPs, reuniões escolares ... aprendemos que para o bom funcionamento é preciso muito trabalho na sala de aula e fora dela".

Um dos pontos abordados tem relação com os módulos. Os professores estagiários comungam da mesma opinião e referem que principalmente no primeiro ano, os módulos de Ciências Naturais e de Matemática contêm erros:

(...) há alguns aspectos que ... os de lá de cima ... os quem de direito deviam verificar isso ... há erros inadmissíveis ... o curso é novo sim ... mas é preciso caprichar-se um pouco para haver qualidade ... a qualidade sai da base ... se da base não sai ... é difícil sair lá do topo” foram palavras pronunciadas por E11. Acrescentou ainda que algumas disciplinas não tiveram o respectivo módulo até ao final do curso: “ introduziu-se a cadeira sem ter o módulo físico ... o material ... usámos outras fontes “.

Outro ponto considerado foi a monodocência do curso. Os professores estagiários apresentaram dificuldades de adaptação ao novo modelo, no qual os professores devem leccionar todas as disciplinas, como por exemplo: Língua Inglesa, Línguas Moçambicanas, Ofícios, Educação Física, Educação Musical, entre outras. Aliado a este ponto, um outro aspecto diagnosticado e apontado pelo grupo de estagiários, é a ausência de metodologias e recursos, nos IFPs e MINEDH, para os alunos com necessidades educativas especiais (tecnologias avançadas). Realçaram ainda que relativamente a esta questão foi notória a dificuldade enfrentada durante o estágio pré-profissional, quando um professor estagiário, E3, deparou-se na sua sala de aula, com um aluno com dificuldades de natureza auditiva e de fala. O mesmo afirma

“ ... tive dificuldades de trabalhar com esse aluno... mesmo com a ajuda de outros colegas professores da escola ... ele não falava, era mudo ...era surdo e mudo ... nós lá tínhamos aulas teóricas, 7ª classe, para dar Ciências Sociais ... que gesto eu vou fazer para ele ... para falar com ele sobre regiões da Europa ... regiões da Europa ... que gestos vou fazer para esse aluno para ele saber que estou a falar do colonialismo ... eu estou a falar da emancipação da mulher ... falar da localização geográfica ... numa escola que não tem material suficiente ... ”.

Os estagiários realçaram também, situações em que o próprio aluno tem ou pode comprar o material necessário para a leccionação de determinadas aulas, porém, o professor nunca teve contacto com os materiais e só os visualizou em desenhos. Para essa situação, o grupo sugeriu aulas práticas e acções concretas para a sua efectivação no terreno.

Outra constatação reportada pelos professores estagiários e pelo relatório do MINEDH (2014) tem a ver com os atrasos exagerados dos pagamentos dos subsídios para as necessidades básicas como transporte e alimentação. E7 afirma,

(...) o subsídio para o deslocamento do formando para a escola foi uma grande dificuldade ... ficamos meses sem subsídios”.

“... Esta situação colocou os estagiários em situações de vulnerabilidade, expostos ao risco de assumirem comportamentos incompatíveis com a moral e o código de conduta do professor, com destaque para as estagiárias” (MINEDH, 2014, p.30).

Os professores estagiários giram pelos diferentes ciclos de aprendizagem trimestralmente e mostraram o seu desagrado em relação a esta rotação. É uma prática que traz consigo algumas desvantagens. Pela voz de E9

“...A rotação, que temos feito, em algum momento, tem algumas desvantagens, e, porque eu digo isso? Porque eu, por exemplo, trabalhei no primeiro trimestre ... com a 1ª classe – 1º ciclo ... durante o meu trabalho identifiquei alguns alunos que têm dificuldades ... com necessidades educativas especiais, pude fazer acompanhamento daqueles alunos durante o trimestre, mas após o término do trimestre tive que abandoná-los ... isto significa que todo aquele esforço ... todo aquele trabalho que fiz com aqueles alunos acabou multiplicando-se por zero ... e, o que levaria também ao meu colega a ter os mesmos problemas, porque primeiro devia identificar para depois de trabalhar com os mesmos alunos então é de acertar isso ... “.

Os dados apontam também para uma transição não correcta na passagem dos estagiários, no processo da rotação pelos diferentes ciclos de aprendizagem. Esta constatação é duplamente mencionada. Pelos estagiários e pelo relatório do MINEDH, que identificam que na mudança de um ciclo para outro, os professores estagiários não são devidamente integrados, havendo casos em que o trespasse das turmas de um estagiário para o outro foi feito entre eles, sem mediação do tutor nem do formador acompanhante. Além disso, esta permuta faz com que os alunos, particularmente os da 6ª classe, estabeleçam comparações acerca dos estagiários e, em alguns casos, manifestem preferência pelo estagiário anterior, como por exemplo, aconteceu com os alunos das escolas primária e secundária SOS, na província de Cabo Delgado e os das escolas de Txolo, Vacha, Enhenhe (Alto Molócuè).

5. Conclusões e recomendações

Os diferentes modelos de formação de professores foram surgindo em resposta as necessidades do momento visando sempre, directa ou indirectamente, a melhoria da qualidade de ensino. O último modelo desenhado em 2012 e ainda em fase de experimentação é o de 10ª + 3, modelo cujo plano curricular foi bem desenhado e se correctamente implementado, o produto

dessa formação seria de facto, um professor modelo para as aspirações de Moçambique. Um professor que verdadeiramente contribuiria para uma qualidade de ensino elevada e, conseqüentemente para um melhor desenvolvimento do País.

Foi sobre esse último modelo que nos debruçamos e sobre o qual poderemos destacar como desafios essenciais os seguintes:

- i. Melhoria dos módulos de Ciências Naturais e Matemática tendo em conta os erros que transportam e dado que ainda há disciplinas cujos módulos ainda não existem, tornando-se urgente que os mesmos sejam produzidos, evitando, assim, que os formadores usem outro tipo de fontes que eventualmente podem não ser as mais adequados;
- ii. Dificuldade de adaptação a monodocência do curso. São várias as disciplinas e não há meios suficientes para formar um professor capaz de lidar com os vários aspectos das diferentes disciplinas. Há necessidade de uma maior organização no curso de formação de modo a fortalecer o formando com vista a ter capacidade de lidar com os aspectos atinentes a monodocência;
- iii. Ausência de recursos materiais e metodológicos para a leccionação dos alunos com necessidades educativas especiais. Os IFPs devem ser apetrechados de modo a permitir que o formando saia do curso com capacidade de leccionar aos alunos com necessidades educativas especiais e que os conteúdos relacionados com este tipo de alunos sejam devidamente cobertos. Além disso, os IFPs devem ser apetrechados com os materiais a serem usados durante a leccionação, como forma de o formando familiarizar-se com os mesmos.
- iv. Atrasos exagerados no pagamento de subsídios dos formandos. Este é um aspecto preocupante, pois afecta aos formandos em termos de alimentação e transporte, condições importantes para o seu bom desempenho. É imperioso que se envidem esforços para que os atrasos não sejam sistemáticos, nem muito longos, pois chegam a atingir meses.
- v. Desagrado, por parte dos professores estagiários, pela rotação nos ciclos de aprendizagem. Este aspecto é preocupante, pois ocorre muitas vezes de forma informal, de um formando para o outro. Possível saída é assegurar que os formandos deixem de rodar pelos diferentes ciclos ou que a transição de um ciclo para outro ocorra de forma formal, o que permitirá que possíveis orientações sejam correctamente transmitidas, o professor estagiário saberá com que aluno está a lidar, o que no mínimo fará com que os alunos não sintam grande diferença com a mudança de professor. Isto permitirá uma continuidade calma dos processos de ensino e aprendizagem iniciados.

Muitos mais desafios foram constatados pelo relatório do MINEDH, e que poderiam ser indicados. Porém, neste artigo apontamos os desafios constatados através da nossa principal fonte de dados, neste caso, o grupo de estagiários, os quais, por sinal, foram também apontados pelo relatório acima referido.

Referências

- FAGILDE, S. A. M, *Communication in the Teaching of Mathematics in Mozambique*, Ramco Printing Press, Nairobi, Kenya, 2007.
- GOLIAS, M. *Sistema de Ensino em Moçambique: passado e Presente*”. Maputo, Editora Escolar, 1993.
- GÓMEZ, M.B. *Educação Moçambicana - História de um processo: 1962-1984*. Livraria Universitária, Maputo, Moçambique, 1999.
- INDE. *Relatório da Monitoria 2009*. “Leitura e Escrita Iniciais”, 2010.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário*, Maputo, 2011.
- MAZULA, B. *Educação, Cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MINEDH. *Relatório de avaliação do novo modelo de formação de professores (10^a+3)*. Maputo, 2014.
- NIQUICE. A. *“Formação de Professores Primários – Construção do Currículo”*, Texto Editores, Maputo, 2006.

Legislação

Lei. Nº 4/83de SNE de 23 de Março 1983.

Lei. Nº 6/92de SNE de 6 de Maio1992.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Linhas Gerais e Lei Nº 4/83, 19

Para uma política de formação de professores: contribuindo para uma visão sobre o sistema de formação de professores

Ana Paula Moiane de Sousa, Angelina Berta José Chuquela,

Félix Alexandre Nhambe, Fernando Mackenzie Gimo

Pedro António Pessula²⁵

Resumo

Neste estudo faz-se uma reflexão sobre as políticas de formação de professores, pretendendo contribuir para uma visão sobre o sistema de formação de professores. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental que nos permitiu trazer pressupostos para a compreensão dos fundamentos de formação de professores. A partir deste ensaio podemos constatar que os sistemas e políticas externas e internas, sob alicerces das duas tendências a republicana e a neoliberal, fundamentam o modelo tradicional e a epistemologia da prática no processo de formação de professores. A epistemologia da prática no processo de formação de professores presume-se como a mais válida no processo de formação de professores críticos e reflexivos que irão atender a diversidade cultural e aos desafios da educação no Século XXI. O envolvimento de todos os segmentos sociais e a existência de uma política estratégica podem contribuir para a eficácia de formação de professores.

Palavras-chave: Professores. Políticas de Formação. Sistema de Formação. Currículo.

Abstract

In this study a reflection is made on teacher education policies, aiming to contribute to a vision about the system of teacher education. We used the bibliographical and documentary research that allowed us to bring assumptions to the understanding of the fundamentals of teacher education. From this essay we can see that the external and internal systems and policies, based on the two republican and neoliberal tendencies, support the traditional model and the epistemology of practice in the teacher training process. The epistemology of practice in the teacher training process is presumed to be the most valid in the process of training critical and reflective teachers that will meet cultural diversity and the challenges of education in the 21st Century. The involvement of all social segments and the existence of a strategic policy can contribute to the effectiveness of teacher education.

Keywords: Teachers. Training Policies. Training System. Curriculum

1. Introdução

Pretendemos fazer uma reflexão sobre as políticas e sistemas de formação de professores, tendo como objectivo analisar os sistemas de políticas de formação de professores e propor uma nova abordagem para formar um professor reflexivo e crítico.

²⁵ Doutorandos do Programa de Doutoramento em Educação/Currículo, Docentes da Universidade Pedagógica.

Os sistemas de formação de professores baseiam-se em fundamentos de formação e de políticas educativas e curriculares. A sociedade exige ao Estado acções de políticas de formação de professores no âmbito nacional, até mesmo acções políticas regionais e internacionais. Para além do papel do Estado nas políticas educativas e curriculares, existem interferências ou influências das agências internacionais e dos países desenvolvidos.

O presente texto abordará, primeiro, os fundamentos e sistemas de formação de professores; a seguir, as políticas educativas e curriculares, incluindo-se as tendências actuais; o terceiro aspecto será as perspectivas e desafios de formação eficiente de professores em Moçambique. Por fim, são feitas algumas considerações finais desta abordagem.

A metodologia usada para este estudo foi pesquisa bibliográfica e documental na qual analisamos documentos oficiais de Moçambique sobre a formação de professores e recorreremos a bibliografia para fundamentar a nossa proposta de políticas e sistemas de formação de professores.

2. Fundamentos e sistemas de formação de professores

A instituição de ensino hoje não é concebida apenas como espaço de inculcação e de reprodução da cultura dominante, por constituir também local social de resistência, de confrontos e de conflitos, devido às contradições que surgem no seu interior. Se o professor quiser mudar sua prática, precisa compreender como se dá a reprodução nesta instituição, na sala de aula; precisa, igualmente, compreender como se desenvolve sua prática pedagógica, dita largamente, como repetitiva, mecânica, factor de reprodução das relações que se estabelecem no interior da escola.

Neste sentido, é fundamental pensar quais saberes o futuro professor precisa reunir para ensinar numa escola com diversidade cultural, linguística, social e étnica.

No entanto, a formação de professores seguia o modelo de racionalidade técnica que, segundo MIZUKAMI (2013), baseia-se na listagem de rotinas necessárias à vida docente nas escolas sem vivências supervisionadas e problematizadas em situações concretas de ensino-aprendizagem.

JALBUT (2011) afirma que a formação de professores no modelo de racionalidade técnica apoia-se na cultura de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. O professor é entendido como um especialista que aplica as regras do conhecimento científico às situações idealizadas para a sala de aula. O modelo técnico de formação de professores estabelece uma

hierarquia entre o conhecimento científico e as técnicas da prática. O abismo entre a teoria e a prática é o que mais propicia o fracasso dos cursos de formação na concepção tecnicista.

Neste modelo, o futuro professor aprende as disciplinas teóricas no local de formação e no último ano vai conhecer o seu local de trabalho, a escola.

Segundo MURIA (2009: 212), “*a base de saber era a prática, com orientação tradicional que preparava o professor como executor técnico das tarefas planeadas por especialistas. A separação entre teoria e prática visava o domínio de conteúdos e a abordagem enciclopédia*”. Consequentemente, a formação de professores obedece à orientação tradicional com o objectivo de formar especialistas na execução de tarefas o que corresponde a uma concepção epistemológica tecnicista.

Entretanto, na escola encontramos diversidade de corpos, culturas, línguas, etnias, estatuto socioeconómico o que implica construir, no sistema educativo, um mundo no qual as diferenças sejam compatíveis com o seu reconhecimento, com a existência de uma justiça redistributiva e com igualdade de direitos e oportunidades (SANTOMÉ, 2013).

Para JALBUT (2011), ao tratar da complexidade dos fenómenos educativos, encaminha-se para ultrapassar o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que forma o professor como especialista, desconsiderando a formação mais complexa, a do cidadão com compromisso político, com valores éticos e morais, o que pressupõe o desenvolvimento da pessoa, tornando-a capaz de conviver com mudanças e incertezas.

Nesta perspectiva, MIZUKAMI (2013) afirma que os currículos de formação de professores deveriam ser construídos com base naquilo que os professores precisam aprender e em como eles podem aprender por meio de um processo de desenvolvimento de estudo, de inquirição e de aplicação, isto é, contemplar os problemas-chave do aprender a ensinar e ajudar os professores a lidar com a complexidade do ensino.

Por esta razão, SCHÖN (1995) aponta o conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-acção dos formadores e formandos e, para avançar, propõe a formação do professor como prático reflexivo, buscando a superação da relação mecânica entre conhecimento técnico e a prática da sala de aula. É neste sentido, que vários autores como SCHÖN (1995), GÓMEZ (1995) defendem a formação de professores em relação ao ensino, com enfoque reflexivo sobre a prática.

É imprescindível que o professor durante a sua formação tenha um enfoque reflexivo sobre a prática e para que isto seja possível, deve ter uma formação ao longo da vida, ou seja, deve se

privilegiar, na formação de professores, o modelo prático-reflexivo que assenta na prática crítica. Nessa perspectiva, SCHÖN (1995:79-91) considera que o conceito de reflexão envolve:

- O **conhecimento-na-acção**, que é o conhecimento técnico que se manifesta no saber fazer e o componente inteligente que o orienta. O saber fazer e saber explicar o que se faz são capacidades diferentes, mas complementares.

- A **reflexão-na-acção**, que considera não só o saber escolar, mas as emoções relacionadas à confusão e à incerteza. Um professor reflexivo deve considerar a confusão do aluno e a própria. O professor deve aprender com os próprios erros. Pensamos sobre a actividade da prática, ao mesmo tempo que a realizamos. É um diálogo com a situação e sobre a interacção.

Segundo GÓMEZ (1995: 95-114.), a **reflexão-na-acção** é um conhecimento de segunda ordem ou metaconhecimento-na-acção, pressionado pelo espaço, tempo, solicitações psicológicas e sociais. É a reflexão sem o distanciamento da análise racional, mas com a riqueza do momento, com suas dificuldades e limitações. A reflexão-na-acção é um rico processo na formação do profissional prático, um instrumento de aprendizagem para o profissional flexível e eficiente.

- **Reflexão-sobre-a-acção** é aquela que se realiza depois da acção. À medida que o professor se distancia da situação, é possível reflectir sobre a reflexão-na-acção por meio da observação e da descrição em palavras do ocorrido (GÓMEZ, 1995).

O professor liberto dos condicionamentos da prática, segundo GÓMEZ (1995), pode analisar a situação *a posteriori*, utilizando o seu conhecimento para a descrição, análise e avaliação. A reflexão-sobre-a-acção supõe um conhecimento de terceira ordem, analisando o conhecimento-na-acção e a reflexão da situação na acção.

Esses três aspectos se complementam, constituindo o pensamento prático do professor, e garantem uma intervenção racional, partindo do pressuposto de que o professor, além de reflexivo, tem que ser intencional e eficiente no desempenho das suas funções.

O conceito de reflexão das situações de ensino originou o termo “prática reflexiva”, que foi objecto de estudo de autores como Zeichner, o qual referencia John Dewey, que no início do século XX fez a distinção entre acto humano reflexivo e rotina. Empregar o conceito de reflexão não significa que o professor reflectirá profissionalmente sobre tudo, pois haverá sempre rotina em sua prática. O professor precisa buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, decidindo conscientemente seu caminho, construindo a própria prática de forma reflexiva.

ZEICHNER (1993) aponta a direcção para que os professores desenvolvam suas teorias e práticas à medida que reflectem durante a acção acerca dela, de seu ensino e das condições

sociais de suas práticas pedagógicas. Isso propiciará que, das práticas, se desenvolvam outras teorias, e assim sucessivamente, por um lado. Por outro lado, MEDINA e DOMINGUEZ (1989: 87) afirmam que a formação de professores deve preocupar-se em desenvolver um estilo personalizado e emancipado de ensino, centrado na crítica e reflexividade que permita promover uma aprendizagem nos discentes e um pensamento-acção inovador.

Neste sentido, a formação de professores vai surgindo, evoluindo como uma matriz disciplinar onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios para cada contexto (MEDINA e DOMINGUEZ, 1989: 102).

Por esta razão, MIZUKAMI (2013) afirma que a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência por se configurar como lugar de construção das práticas pedagógicas, de identidades profissionais e da profissionalidade docente.

Os professores aprendem o essencial de sua profissão na escola, nela ocorrendo a construção de sua identidade. A prática profissional beneficia-se de um conjunto de “saberes tácitos”, que segundo CANÁRIO (2006), correspondem a “*um saber escondido no agir profissional*”. Dessa forma, a estratégia formativa é a optimização do potencial nos contextos de trabalho, chamada de “formação centrada na escola”.

Por isso, os currículos de formação inicial dos professores necessitam de prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de acção, em função do trabalho na escola, e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade (LIBÂNEO, 2013).

Nesta perspectiva, Hammerness *et al* (2005) apud MIZUKAMI (2013) apontam três situações- problemas centrais relacionados com a formação inicial dos professores: i) aprender a ensinar requer que os futuros professores compreendam e pensem o ensino de maneiras diferentes daquelas que aprenderam em suas próprias experiências como estudantes - aprendizagem da observação, segundo Lortie (1975) apud MIZUKAMI (2013); ii) pensar como professor em acção; iii) entender a complexidade da profissão docente.

As pesquisas sobre o desenvolvimento de professores dentro de comunidades de aprendizagem, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999) apud MIZUKAMI (2013) enfatizam a importância da construção de conhecimento desenvolvido em contextos de ensino e profissionais, especialmente: i) **conhecimento para a prática** que envolve tipos de conhecimento que o professor precisa ter para estruturar, desenvolver e avaliar situações concretas de ensino e

aprendizagem (base de conhecimento necessária para o ensino); ii) *conhecimento na prática* na qual o professor constrói o saber sobre o ensino enquanto ensina (conhecimento adquirido através da atitude investigativa); iii) *conhecimento da prática* que se refere ao relacionamento teoria-prática-teoria que resulta da investigação sistemática sobre o ensino, alunos, aprendizagem, currículo, escolas e escolarização. Esse conhecimento é construído colectivamente dentro das comunidades locais mais amplas.

Por esta razão, Darling-Hammond & Baratz-Snowden (2005) apud MIZUKAMI (2013) indicam 3 eixos essenciais para a constituição de conhecimentos para a docência: i) conhecimento sobre os alunos, suas aprendizagens e seus desenvolvimentos; ii) conhecimento da matéria e dos objectivos do currículo; iii) conhecimento sobre como ensinar a matéria.

O *conhecimento sobre os alunos, suas aprendizagens e seus desenvolvimentos* referem-se aos conhecimentos e habilidades referentes aos alunos (aprendizagem, desenvolvimento e aquisição de linguagem). Por isso, o conhecimento da comunidade em que a escola está inserida é de fundamental importância para o conhecimento dos alunos, para a organização do trabalho pedagógico e para perspectivar o desenvolvimento de todos os participantes.

Em relação ao *conhecimento da matéria e dos objectivos curriculares* refere-se ao conhecimento sobre a matéria que ensina e compreende como o currículo escolar está organizado. O domínio dos conteúdos com que o professor irá trabalhar é imprescindível para que desenvolva suas capacidades cognitivas e possa fazer o mesmo com seus alunos. Todavia, na maior parte das ementas curriculares de formação de professores, segundo LIBÂNEO (2013) estão ausentes os conteúdos a serem ensinados no ensino básico ou secundário, bem como a preocupação epistemológica, o que se reflecte na não articulação entre conteúdos e metodologias específicas das diferentes matérias.

O *conhecimento do ensino* faz alusão ao como ensinar constituído por 4 tipos de conhecimento e habilidades: i) o conhecimento pedagógico do conteúdo específico da matéria; ii) o conhecimento de como ensinar alunos diferentes; iii) o conhecimento de avaliação; iv) o conhecimento sobre actividades apropriadas de manejo da turma de forma que os alunos possam trabalhar produtivamente. É importante que os formandos tenham compreensões flexíveis da matéria, criem múltiplos exemplos, demonstrações, analogias e representações das ideias principais, bem como tornem o conteúdo acessível a uma ampla variedade de alunos (MIZUKAMI, 2013).

Para LIBÂNEO (2013), o formando deve desenvolver capacidades e habilidades específicas ligadas à profissão, como saber ensinar, planear e usar material didáctico, ter manejo

de classe, entre outros. A actividade docente ocorre em contextos socioculturais e institucionais ligados a convicções ético-políticas para formar sujeitos pensantes que desenvolvam capacidades básicas que lhes permitam colocar-se diante da realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

Por isso, MIZUKAMI, (2013) afirma que é necessário oferecer uma sólida formação teórico-prática que accione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes. Consequentemente, segundo GÓMEZ (1995), o pensamento prático do professor é de importância central nos programas de formação de professores para compreender os processos de ensino e aprendizagem e para promover a qualidade do ensino. A prática é considerada o cenário adequado ao desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais do profissional de educação.

Em síntese, o domínio dos saberes disciplinares, o conhecimento pedagógico do conteúdo, a apropriação de metodologias de acção e de formas de agir, o conhecimento das práticas socioculturais e institucionais constituem saberes indispensáveis ao trabalho de professor, bem como da formação docente.

3. Políticas educativas e curriculares

As mudanças e os estágios de políticas de formação de professores (PFF) foram reguladas pelas necessidades sociais ou públicas e pelo jogo de interesses das duas sociedades: política e civil. As tendências da estruturação de PFF sempre se situaram na e em gestão *pública* ou *republicana* e *privada* ou *neoliberal* (DUPAS, 2003).

A política republicana assenta na tendência conservadora, sob tutela do Estado que organiza a formação de professores, isto é, Estado planifica, estrutura e monitora a formação de professores, pois esta formação é da responsabilidade soberana do Estado. Esta tendência republicana é de ordem tradicional na organização da formação de professores, neste há uma intervenção directa do Estado na organização do sistema educativo, ou seja, a tradição de estruturar a educação é a tarefa do Estado. Se a educação busca uma cultura comum (preocupação da formação do cidadão e profissionais, nacionalismo e patriotismo, solidariedade da comunidade), o Estado é interventivo porque traça a missão, as metas, a estrutura da educação e é responsável por gerir e organizar o sistema educativo e de igual modo a formação.

A política neoliberal consiste numa tendência económica, sob comando e influência dos países ocidentais, Estados Unidos de América e das instituições multinacionais, a saber: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. O liberalismo, com escopo na economia ou no

lucro, influenciou os Estados a ter uma abertura para a entrada do sector privado no sistema de formação de professores, o que quer dizer que o Estado passou a permitir a intervenção, a gestão e a organização do sistema educativo pelo sector privado.

Em Moçambique, o sistema de educação, desde o período colonial até hoje, sofreu mutações, ou seja, houve transformação de índole política, gestão administrativa, curricular e paradigmática. As razões políticas e socioeconómicas ditaram as tais mudanças, tendo havido as transformações nas Políticas de Educação, na organização e na administração da educação, no currículo (CASTIANO, 2005).

Antes e depois da proclamação da independência houve as ondas ou políticas de reforma educacional (GOODSON, 2008) e reformas curriculares em Moçambique com os seguintes momentos:

- (i) Educação colonial (ou de assimilação) - 1845 a 1974;
- (ii) Educação nacionalista e socialista - 1975 a 1982;
- (iii) Educação massificada e a Lei 4/83 do SNE - 1983 a 1992;
- (iv) Educação Liberal e a Lei 6/92 do SNE a 1992 - 2003;
- (v) Educação Neoliberal - 2003 a 2016.

A educação colonial assentou num ensino de civilizar e nacionalizar os moçambicanos com o intuito de perpetuar, assegurar e garantir a cultura e a civilização da nação portuguesa, isto é, formar um “Cidadão Português de Segunda Classe”. Esta educação estava sob tutela da Administração Colonial e das missões religiosas (Igreja Católica, Igreja Presbiteriana – Missão Suíça), com o Ensino Rudimentar, Oficial (Normal), Profissional (Artes e Ofício) e Formação de Professores Primários.

Na educação nacionalista e socialista, com as primeiras acções da Frelimo e do Governo, a educação baseou-se na ideologia de formação do “Homem Novo”; na estruturação e organização das escolas, buscando uma educação alternativa à educação colonial e implantação de um sistema educativo centralizado e na criação de um Sistema Nacional da Educação (SNE), a médio e longo prazo (MAZULA, 1995) sob orientação da ideologia socialista.

Com a Lei n.º. 4/83, a educação moçambicana, também sob orientação socialista, assentou na ideologia de formação do “Homem Novo” e massificação do ensino e esta educação orientou-se pelo “*Sistema Nacional de Educação [que] fundamenta-se nas experiências da educação desde a luta armada até a presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e património comum da Humanidade*” (BR, 1983: 1) e na linha do

advento da escola de massas – massificação ou alargamento da educação para “todos” e escolaridade obrigatória.

Na Educação Liberal, introduzida pela Lei 6/92 do SNE, houve a redefinição dos objectivos da educação e a necessidade de assegurar a escolaridade obrigatória e gratuita para cumprir o princípio da educação para todos, consagrado na Conferencia de Jomtein em 1990 (Tailândia); continuando a privilegiar a erradicação do analfabetismo, a garantia do ensino básico a todos cidadãos, uma moçambicanidade a partir da pluralidade política, cultural e ética; a valorização das línguas nacionais dando relevo à cultura local, à cidadania e à identidade nacional (BASILIO, 2010). Houve a privatização e liberalização do ensino – existência de escolas públicas e escolas privadas – que é resultante da “crise geral” de 1987 a 1992 (CASTIANO, NGOENHA & BERTHOUD, 2006) em que as ONGs, as Igrejas e as elites moçambicanas (políticos, comerciantes e intelectuais) abriram suas escolas. Esta educação liberal tinha como foco a formação do “Homem *Economus*” (CASTIANO, 2005) porque “*o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo*” (BR, 1992: 1).

A Educação Neoliberal enquadra-se na introdução de inovações no campo curricular como ensino integrado em áreas científicas, ciclos de aprendizagem, disciplinas práticas e tecnológicas, integração e introdução das Línguas bantu (locais e regionais), etc. Assiste-se à expansão das oportunidades educativas e uma preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, escolas descentralizadas e adaptação do sistema educativo às novas políticas, como a visão da globalização e neoliberalismo, da integração regional e internacional, mas com a valorização de saberes locais, numa educação de formação do “homem económico e global” que parte dos seus valores locais para os universais.

Com a política assente na visão liberal e neoliberal, o Banco Mundial recomenda para se

proporcionar livros didáticos, visto como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção dos livros didáticos em mão do sector privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância)” (TORRES, 1998: 135).

Nestas políticas sempre houve, além de um sistema nacional de educação, a preocupação de estabelecer uma praxis de sistema de formação de professores. O sistema de formação de professores inicia nos princípios do século XX, concretamente em 1930, quando a metrópole portuguesa, através do Ministério do Ultramar, criou a Escola de Habilitação de Professores

Indígenas do Alvor (CM, 1931). Depois foram criadas as Escolas do Magistério Primário e Escolas de Habilitação dos Professores do Posto Escolar para formar professores na colónia moçambicana com competências para leccionar nas escolas primárias, mas no período colonial a

formação de professores realiza-se num campo paradigmático de um sistema colonial, ditatorial. Os interesses coloniais estão em primeiro plano. E educação é um instrumento para perpetuar as relações de poder e de dominação (...) a competência era avaliada em função da capacidade de modelar o comportamento dos alunos, valendo-se, até, da força de castigar e de todas as medidas coercivas. Tarefa que também exige muito pouco esforço criativo. A preparação de professores limitou ao nível de treinamento de habilidades, pois se acreditava nos procedimentos uniformizados de ensino-aprendizagem, na padronização das situações. A competência resumia-se na capacidade de imitar os passos do mestre-formador (NIQUICE, 2006: 27).

Com a Independência, há uma mudança de paradigma e da matriz epistemológica de formação de professores, notabilizando-se desde 1975 uma formação de massas de professores através de vários modelos (sistemas ou programas) de formação como se ilustra no quadro abaixo.

Níveis e qualificações dos formadores dos CFPPs					
	Designação do curso e/ou país de frequência	Nível de ingresso	Duração do curso	Grau atingido	Nº.
01	Escola de Formação dos Professores do Posto Escolar (EFPP)	4. ^a classe	4 anos	Elementar	3
02	Escola do Magistério Primário	9. ^a classe	2 anos	Média	6
03	CFPP (6. ^a + 1)	6. ^a classe	1 anos	Elementar	9
04	CFPP (6. ^a /7. ^a + 3)	6. ^a /7. ^a classe	3 anos	Básico	7
05	Escola de Formação e Educação de Professores (EFEP)	8. ^a /9. ^a classe	2 anos	Médio	6
06	CFQE (8. ^a + 1)	8. ^a classe	1 anos	Básico	5
07	CFQE (9. ^a + 1)	9. ^a classe	1 anos	----	30
08	CFQE (10. ^a + 1)	10. ^a classe	1 anos	Médio	2
09	CFQE (11. ^a + 1)	11. ^a classe	1 anos	Médio	8
10	Instituto Médio Pedagógico (IMP)	9. ^a classe	2 anos	Médio	50
11	Faculdade de Educação (FE - UEM)	9. ^a classe	2 anos	Médio	37

12	Instituto Nacional de Educação Física (INEF)	9. ^a /6. ^a classe	2/5 anos	Médio	14
13	Centro de Estudos Culturais (CEC)	9. ^a classe	2 anos	Médio	6
14	Universidade Pedagógica (UP)	11. ^a /12. ^a classe	3 anos	Bacharelato	5
15	Cursos de Formação na ex-URSS	Não definido	---	Licenciatura	1
16	Curso de Formação e Capacitação de Instrutores da ex-RDA (Alemanha)	Não definido	variável	Não definido	10
Total					199

Fonte: Soares, 1994, apud NIQUICE, 2006: 15.

Além destes sistemas ou programas de formação de professores, houve professores formados nos Institutos do Magistério Primário (IMAPs), desde 1996, hoje designados de Institutos de Formação de Professores (IFPs), nos cursos de 12.^a + 1 ano na Universidade Pedagógica.

Hoje os professores, em Moçambique, são formados pelos IFPs e Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP)²⁶ (para leccionar no ensino primário), Universidade Pedagógica e Universidade Católica de Moçambique (UCM) (para leccionar no ensino primário e secundário).

Com a globalização, o neoliberalismo e a visão do “*empreendedorismo educacional e do discurso da ‘inovação’ na educação*” (Smith & Peterson, 2006 apud ZEICHNER, 2013: 52), o sector privado tem exercido uma forte “*influência sobre as políticas públicas da formação docente*” (ZEICHNER, 2013: 52) e para este autor, há três pressupostos do sistema de formação de professores, a saber: a) maior investimento no sistema de formação de professores, mantendo os sistemas vigentes, b) destruição ou interrupção dos sistemas vigentes e propõe-se sistema alternativo baseado na desregulamentação, competição e nas leis de mercado, c) transformações significativas na formação inicial de professores.

A luta entre o público e o privado, com a intervenção das políticas neoliberais e do mercado, tem um propósito que é a mercantilização da formação docente e à luz de Robertson (2008: 12) apud ZEICHNER (2013: 101), as ideias neoliberais, das políticas de mercado, a privatização, a desregulamentação e a relação entre o ‘bem privado’ e o ‘bem público’ têm as seguintes finalidades:

²⁶ Esta instituição de formação de professores é uma ONG da Noruega. Foi criada em Moçambique em 1982.

(1) A redistribuição de riqueza dirigida para as elites dominantes por meio de novas estruturas de governanças; (2) a transformação dos sistemas educacionais para que a produção dos trabalhadores para a economia seja o principal imperativo; e (3) a quebra da educação como um monopólio do sector público abrindo-a para o investimento estratégico de empresas com fins lucrativos.

Notamos aqui que há presença das duas tendências de políticas educativas e curriculares porque o Estado (moçambicano) abriu espaço para entrada de outros segmentos da sociedade para a formação de professores (como a ADPP e UCM). Esta visão está consagrada na Política Nacional da Educação, pois postula que haja *“estabelecimento de acordos com ONGs, confissões religiosas e outros parceiros, para envolvimento destes na execução do programa de educação”* (Resolução n.º 8/95: 178). Nós consideramos que devia prevalecer a tendência republicana para a formação de professores através de *“estabelecimento de uma política orgânica, de carácter nacional, voltada, principalmente, ao aperfeiçoamento dos padrões de qualidade e ao apoio direto à formação de quadros qualificados para o exercício do magistério da educação básica [e universal] em todo o território nacional”* (SILVA JUNIOR, 2007: 7).

A formação e o conhecimento são as premissas para se inserir nas oportunidades do mercado de trabalho e de igual modo na sociedade actual, o que requer a formação de professores qualificados, competentes e com o comprometimento do seu papel e formação constante.

4. Perspectivas e desafios de formação eficiente de professores em Moçambique

As transformações sociais, culturais, económicas e políticas ocorridas nos últimos anos, tiveram repercussões nas reformas introduzidas nos sistemas educativos um pouco por todo mundo, o que, por sua vez, se tem reflectido na formação dos docentes de modo a responder às múltiplas e crescentes exigências da educação e a melhorar os standards do ensino numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva (FLORES, 2003: 127).

Ademais, os desafios são enormes na formação de professores, concretamente no desenvolvimento profissional versado não apenas na sua formação inicial, na formação contínua e na formação em exercício, mas também em práticas de interacção e colaboração entre os professores o que propicia uma verdadeira cultura de escola e se constroem identidades profissionais de trabalho. Considerando que a identidade profissional não se adquire por diploma nem representa apenas o culminar de anos de experiência, é antes um processo que se vai construindo individualmente com a colaboração de todos.

Por esta razão, a formação profissional é bastante complexa na qual concorrem valores, atitudes, concepções e significações além de posicionamentos políticos. Dessa forma, associa-se formação a processos dinâmicos e contínuos, daí que o paradigma inovador, emergente ou da complexidade, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências (SANTOS, 1989; CAPRA, 1997; MORIN, 2002).

Nessa perspectiva, a formação eficiente de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização. Deste modo, é importante referir que o conceito de formação de professores é polissémico, uma vez que engloba determinadas concepções de educação, ensino e práticas de formação.

Em Moçambique, a área educacional tem registado várias transformações na busca da melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Assim, exige-se uma responsabilização dos órgãos administrativos e gestores de escolas, para desenvolverem instrumentos credíveis de avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos e dos professores, com a participação da comunidade.

Ao longo das duas últimas décadas, os professores moçambicanos têm sido confrontados com novos desafios, nomeadamente: (a) o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis; (b) há cada vez maior influência dos *media* na avaliação do seu trabalho; (c) a coexistência de diferentes modelos curriculares numa sociedade multicultural; (d) turmas numerosas; (e) os intervenientes têm dificuldades em se adaptarem às inovações; (f) dificuldades em diversificar as estratégias didácticas entre turmas pequenas/numerosas; turmas homogéneas e heterogéneas, entre outros (DAY, 1999; ESTEVE, 1999).

Estas exigências e responsabilidades colocadas ao professor são cada vez mais complexas e espera-se que o professor pense sobre a sua prática, que mude e se desenvolva profissionalmente para que se torne eficiente. Neste sentido, DIAS (2007: 7) afirma que existe uma *“formação inadequada de professores”*, isto é, *“que as Instituições de Formação de Professores não estão a ser capazes de responder às necessidades de formação de professores para os vários níveis e que a formação que está a ser dada não é a mais adequada para a população estudantil Moçambicana”*.

A Estratégia para Formação de Professores – (2004 a 2005) retrata uma situação sombria em relação à situação actual da formação de professores em Moçambique, caracterizando-se por: (i) diversos sistemas de formação de professores e falta de consenso sobre as características de

uma realização adequada de cursos; (ii) o currículo de formação de professores está desactualizado e necessita de revisão para corresponder à transformação curricular no Ensino Básico; (iii) um equilíbrio inadequado e falta de ligação sistemática entre a teoria e a prática de educação; (iv) os cursos são realizados de uma forma extremamente prescritiva, com uma prática geralmente centrada no professor e não no aluno, e os estudantes não são suficientemente encorajados a reflectir sobre a prática; (v) falta de ligação entre elementos dos cursos baseados na instituição e elementos baseados na escola; (vi) as oportunidades de formação em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo dos professores são poucas; (vii) os formadores de professores têm, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de Ensino Básico contemporâneo; (viii) as instituições de formação de professores têm, muitas vezes, falta de recursos de ensino e aprendizagem apropriados (MINED/DNFPTE, 2004: 14). E, ainda a nível de políticas de formação de professores; o Sistema Nacional de Educação entrou em vigor em 1983, no entanto, nunca se aprovou uma Política e Estratégia de Formação de Professores. Há estudos que referem que a falta desta política e a inexistência de um quadro institucional adequado que tornasse a profissão do professor uma especialidade profissional com carreira bem distinta por níveis e graus de ensino foi, em parte, uma das causas do fraco desempenho do sistema de formação de professores em Moçambique (SERRASINA *et al*, 2011: 293).

Com este quadro, fica evidente a necessidade de rever radicalmente a natureza do ensino e aprendizagem nas instituições de formação de professores em Moçambique, por forma a basear-se nas recomendações de pesquisas recentes e adaptar-se aos padrões internacionais sobre práticas de referência. Um dos caminhos a trilhar é o que o Nóvoa recomenda. De acordo com o NÓVOA (1995) é importante relacionar a formação de professores às processualidades em três dimensões:

(i) O desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do profissional. A formação deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao educador (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida; **(ii) O desenvolvimento profissional** refere-se à produção da profissão docente. As práticas de formação devem considerar os saberes que surjam da experiência dos educadores, trabalhando de um ponto de vista teórico-conceitual, com o objectivo de propiciar a apropriação dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. Nesse sentido, pretende-se que as práticas de formação tomem como referência as dimensões colectivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores; **(iii) O desenvolvimento organizacional** diz respeito ao desenvolvimento

organizacional, à produção da escola, sendo esta concebida como um ambiente educativo no qual trabalhar e formar não sejam actividades distintas. Assim, as dinâmicas de formação-ação organizacional delimitam um novo território de intervenção. Considera-se que os professores devem se assumir como produtores de sua profissão – não basta mudar os profissionais, é necessário mudar os contextos em que eles intervêm. Nessa perspectiva, o processo de formação deve abarcar três dimensões: a pessoa do educador, seu desenvolvimento profissional e os saberes construídos por sua experiência profissional e, ainda, o contexto de trabalho (NÓVOA, 1995: 27).

Estas três dimensões alicerçam os modelos de formação de professores na concepção da epistemologia da prática, na qual os professores são preparados para a reflexão artística das situações do quotidiano. A prática e a escola são os lugares de construção do pensamento concreto do professor, um espaço efectivo em que o formando actua, reflecte, sem a total responsabilidade sobre os efeitos de suas acções. O eixo do currículo de formação promove o desenvolvimento das capacidades e competências do conhecimento-na-acção, das capacidades, conhecimentos e atitudes da reflexão-na-acção e da reflexão-sobre-a-acção e sobre-a-reflexão-na-acção, que não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas daquele produzido em diálogo com a situação real (SCHÖN, 2000 apud JALBUT, 2011).

MEDINA e DOMINGUEZ (1989:102) sustentam que a formação de professores vai surgindo, evoluindo como uma matriz disciplinar onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios para cada contexto.

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas constituem um dos principais pilares na formação de professores pois, permitem uma reflexão do formador e formando e/ou recém-formado, quanto ao momento de articulação da teoria e prática, distanciando-se da dicotomia entre as mesmas. O que corrobora com a visão de LEITE (2011:40-46), segundo a qual a formação de professores precisa ser pensada a partir do contexto do seu trabalho, não podendo ser distanciada da reflexão crítica acerca da realidade da escola, a fim de compreender a dinâmica das relações que se estabelecem no contexto do trabalho docente.

Deste modo, em Moçambique, urge a necessidade das práticas pedagógicas não se realizarem apenas em escolas com características semelhantes, quer dizer, ao longo deste processo, os formandos devem vivenciar várias experiências escolares para que realmente estes se adaptem aos diferentes contextos e, este contacto com a diversidade e complexidade do ambiente escolar propiciará aos formandos, segundo LEITE (2011:49-52), compreender,

interpretar, questionar, aperfeiçoar a sua actividade educativa e sua identidade profissional, o que constituirá não tão-somente a sua formação inicial, mas também, contínua e efectiva.

No entanto, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas complementam-se com a supervisão das mesmas, circunscrevendo-se na acção dinamizadora de diferentes práticas de trabalho colaborativas e com papel dinâmico de mediação, sugestivo, encorajador, humilde. Com estas atitudes, objectivando a busca de soluções, por meio de uma análise clínica, para as dificuldades e problemas que vão surgindo no processo de ensino e aprendizagem (ALARCÃO e TAVARES, 2003).

Esta visão consubstancia que a supervisão pedagógica não deve ser entendida como inspecção, no sentido de fiscalização, relacionando-se mais com os aspectos administrativos, ou uma orientação imposta aos professores para se tornarem mais eficientes pois, esta caracteriza-se por várias formas dinâmicas de intervenção durante o processo de ensino e aprendizagem (idem).

Por esta razão, torna-se necessário repensar o conceito, o papel e as funções da supervisão pois a sua reconceptualização a coloca num papel de apoio, de escuta e não de inspecção e de preconceitos. Contrariamente, no nosso país a formação de professores decorre num curto espaço de tempo e, usualmente os formandos/discentes não têm tido nenhum acompanhamento dos seus professores/formadores. Muitas vezes o supervisor das práticas pedagógicas aparece somente no dia em que tem de avaliar o seu discente. Esta situação concorre para a falta de interesse por parte dos professores das turmas em que se encontram em prática os formandos e, provavelmente, seja um dos motivos que leva os professores experientes a não manifestar efectivamente o seu interesse na formação académica e profissional.

Resumindo, para que realmente se faça sentir uma formação efectiva de professores, esperamos que sempre se procure responder a questionamentos de cada um de nós sobre “o que”, “o porquê” e “como” decorre esse processo em relação a nós e aos outros e, servindo-se desses questionamentos como forma de aprendizagem.

5. Considerações finais

Notamos que os sistemas de formação se fundamentam pelas políticas educativas e pelo modelo de racionalidade técnica que é o paradigma tradicional. Julgamos que a epistemologia da prática é a adequada para que os professores desenvolvam as competências/conhecimentos e atitudes da reflexão-na-acção, da reflexão-sobre-a-acção e sobre-a-reflexão-na-acção.

Na formação de professores, co-existem a tendência republicana e neoliberal as quais influenciam os sistemas de formação. Mas há necessidade de se manter o mesmo paradigma de

formação por um tempo considerável para se ver a incompatibilidade e a eficácia de alguns aspectos do desenvolvimento curricular de formação de professores para se ajustar com a realidade subjacente. Isto deve-se nortear pela existência de uma estratégia de formação de professores ao nível nacional. Continuar se a desenvolver acções tendentes a uma coerência nacional efectiva na formação de professores para o ensino primário e outros níveis do Sistema Nacional de Educação e conceber uma política nacional de formação de professores que possa garantir um padrão profissional competente e competitivo a nível nacional e regional (SERRASINA *et al*, 2011: 293).

Propomos três eixos essenciais para a constituição de conhecimentos para a docência que são: i) o conhecimento sobre os alunos, suas aprendizagens e seus desenvolvimentos; ii) o conhecimento da matéria e dos objectivos do currículo; e iii) o conhecimento sobre como ensinar a matéria.

Bibliografia

- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina, 2003.
- BASILIO, Guilherme. *O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. (Tese de Doutoramento).
- BOLETIM DA REPÚBLICA (BR). 3º. Suplemento. Lei nº. 4/83. I Série – Número 12. 23 de Março de 1983.
- BOLETIM DA REPÚBLICA (BR). Lei nº. 6/92. I Série – Número 19. 6 de Maio de 1992.
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo, Cultrix, 1997.
- CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Severino Elias & BERTHOUD, Gerald. *A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. 2. ed. Maputo, Imprensa Universitária, 2006.
- CASTIANO, José Paulino. *Educar para Quê? – As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo, INDE, 2005.
- COLONIA DE MOÇAMBIQUE (CM). Inspecção da Instrução Pública. *Anuário do Ensino*. Lourenço Marques, Imprensa Nacional, 1931.

- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Unesco, 1990.
- DAY, Christopher; *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora, 2001.
- DIAS, Miriam Fernandes Xavier; *Qualidade na educação*; Vértices; v. 3; n. 1; Campos dos Goytacazes; RJ (2001 p. 1-20).
- DUPAS, Gilberto, *Tensões Contemporâneas entre o Público e o Privado*. São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- ESTEVE, J. M.; *O mal-estar docente: a O mal-estar docente sala-de-aula e a saúde dos professores*; EDUSC; Bauru; 1999.
- FLORES, M. A.; *Dilemas e desafios na formação de professores*, in MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto e EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.); *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*; Porto Editora; Porto 2003.
- GÓMEZ, A. *O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo*; In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- GOODSON, Ivor F. *As Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.
- LEITE, Y.U.F. *O Lugar das Práticas Pedagógicas na Formação Inicial de Professores*. São Paulo, Editora UNESP, 2001.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985*. S/L, Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, 1995.
- MEDINA, A.R. & DOMINGUÉZ, C. *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid, Cincel, 1989.
- MORIN, Edgar; *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro, Bertrand, 2001.
- NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo, Livraria Universitária - UEM, 2000.
- NIQUICE, Adriano Fanissela. *Formação de Professores Primários – Construção do Currículo*. Maputo, Texto Editores, 2006.
- NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. 2. ed. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

- TORRES, Rosa M^a. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 1998.
- RESOLUÇÃO n.º. 8/95 de 22 de Agosto. I Série – Número 41.
- SANTOS, Boaventura Sousa; *Pela Mão de Alice: o social e o político na pósmodernidade*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- _____. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.
- SCHÖN, D. A. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- SERRASINA, Lurdes *et al.* *Formação Contínua - Relatos e Reflexões*. Lisboa, Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Lisboa, 2011.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Apresentação. In: GATTI, Bernardete A. *et al* (Org.). *Por uma Política Nacional de Formação de Professores*. São Paulo, Editora unesp, 2013.
- ZEICHNER, Kenneth M. *Política de Formação de Professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, LTDA, 2013.
- _____. *El Maestro como Profesional Reflexivo em: Cuadernos de pedagogia*, 220. Barcelona, Editorial Fontalba, 1993.

A relevância de cursos como directriz da reforma do Ensino Superior em Moçambique

*Ernesto Vasco Mandlate*²⁷

Resumo

Este artigo avalia o cumprimento da directriz sobre a *relevância do ensino superior* nas leis e políticas deste subsistema de ensino, bem como nos documentos orientadores do currículo nas instituições de ensino superior. Nele, são analisadas as diferentes facetas da relevância, nomeadamente, relevância social, relevância para o trabalho, a cultura local, a paz e democracia. Para o efeito, o artigo analisa a interpretação desta directriz (relevância) a nível meso, com base nos documentos curriculares da Universidade Pedagógica (UP), Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). Quanto à metodologia, a pesquisa é de carácter qualitativo, tendo utilizado a técnica de estudo documental. O artigo culmina com duas conclusões. A primeira observa que, a nível macro, existem orientações claras sobre a necessidade das instituições de ensino superior (IES) prover uma formação relevante para o desenvolvimento do país. Porém, a sua tradução em políticas institucionais ainda pode ser melhorada. A segunda constatação é de que, certos cursos, apesar de serem demandados e relevantes, os respectivos planos curriculares não apresentam nenhuma justificação sobre a sua pertinência. A recomendação geral é que estas fraquezas deveriam ser sanadas nas futuras revisões curriculares.

Palavras chave: Relevância. Ensino Superior. Reformas curriculares.

Abstract

This article evaluates the compliance of the guideline on the *relevance of higher education* in the laws and policies of this subsystem of education, as well as in the curriculum guidance documents in higher education institutions. In it, the different facets of relevance are analyzed, namely social relevance, relevance to labour, local culture, peace and democracy. For this purpose, the article analyzes the interpretation of this guideline (relevance) at the meso level, based on the curriculum documents of the Pedagogical University (UP), Eduardo Mondlane University (UEM) and Saint Tomás University of Mozambique (USTM). Concerning the methodology, the research is qualitative in nature, having used the technique of documentary analysis. The article culminates with two conclusions. The first notes that, at the macro level, there are clear guidelines on the need for higher education institutions (HEIs) to provide relevant training for the country's development. However, its translation into institutional policies can still be improved. The second finding is that, although certain courses are demanded and relevant, their curricula do not provide any justification for their relevance. The general recommendation is that these weaknesses should be resolved in future curriculum revisions.

Keywords: Relevance. Higher education. Curricular reforms.

Introdução

No início do processo de descolonização da África, mormente na década de 1960, os líderes das novas nações independentes herdaram um ensino superior que tinha sido construído

²⁷ Mestre em Educação. Doutorando em Educação/Currículo pela UP. Docente da Universidade São Tomás de Moçambique.

para fortalecer a classe dominante, no contexto do sistema colonial e sua ideologia (Taimo, 2010). Por isso, o clamor por um ensino superior relevante para a nova realidade de nações independentes não se fez esperar. Desde cedo, os líderes africanos pronunciaram-se a favor de um ensino superior que contribuísse para a criação das suas nações (como negação aos divisionismos característicos dos sistemas coloniais) e do desenvolvimento económico dos seus países. Alguns líderes introduziram a narrativa da africanização da educação e do ensino superior (WOLDEGIORGIS & DOEVENSPECK, 2013).

Simultaneamente, os governos africanos, confrontavam-se com muitos desafios em todas as esferas das sociedades dos seus países e pediam uma *Universidade Relevante* que, para além de se firmar no domínio académico, se articulasse com as estratégias globais de desenvolvimento e prestasse atenção aos problemas mais elementares das suas populações (DOLVO, 2007). Aqui, o significado da relevância da universidade extravasa a perspectiva de alinhar os currículos universitários com as demandas do mercado de trabalho, fundamentalmente representado pela indústria (empregadores). Para este autor, *Universidade Relevante* é aquela que se preocupa com as condições de vida dos cidadãos, contribuindo para mudar as condições de vida dos pobres (para melhor), sem perder os valores da academia. Por isso, a educação superior em África deve ser o motor do desenvolvimento sustentável, impulsionando a economia, fortalecendo a sociedade e reforçando a governação efectiva (idem).

No caso de Moçambique, observa-se que a preocupação pela relevância do ensino superior para o desenvolvimento do país esteve sempre presente em toda a legislação e nas políticas para este subsistema de educação, em todo o período pós-independência.

Um dos objectivos que consta de quase todas as leis concernentes ao ensino superior em Moçambique é o de incentivar a "*investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país*" (MOÇAMBIQUE, 1983; 1992a; 1992b; 2003; 2009). Este objectivo está igualmente plasmado na Política Nacional da Educação (1995), no seu capítulo 5.2, dos objectivos do ensino superior (Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto).

No bloco económico da África Austral, *Southern African Development Community* (SADC), o Protocolo da Educação e Formação (1997) obriga as universidades de cada Estado membro a garantir qualidade e relevância dos seus cursos de graduação, como um imperativo para estes serem aceites nas instituições congéneres e pelos empregadores da região.

Do continente europeu, as reformas nas instituições de ensino superior (IES) moçambicanas foram impulsionadas pela Declaração de Bolonha, de 19 de Junho de 1999, que

emergiu pela necessidade dos países da União Europeia criarem uma melhor empregabilidade dos seus cursos superiores e estimularem a mobilidade de discentes e docentes, através de *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*, ou seja, sistema europeu de acumulação e transferência de créditos (académicos).

Em Moçambique, estas políticas viriam a desencadear a actual reforma do ensino superior que, na prática, inicia em finais da década 1990, motivada pela necessidade das universidades reverterem a tendência de baixa eficácia e eficiência dos seus cursos, que se reflectia no reduzido número de graduações e na fraca empregabilidade (relevância) dos mesmos. De referir que é na década de 1990 que ocorre o ajustamento do Sistema Nacional de Educação para a nova realidade sociopolítica de eliminação da ideologia socialista, como ideologia do Estado e construção de uma sociedade multipartidária e de economia do mercado.

Este artigo reflecte sobre a construção de currículos relevantes, através da análise das políticas, documentos orientadores, currículos e materiais afins de três universidades, nomeadamente UEM, UP e USTM, no contexto das actuais reformas académicas. No que tange aos currículos formais, foram considerados apenas os que já passaram por todas as fases de aprovação, dentro das respectivas instituições.

Relevância como conceito dinâmico

A relevância dos cursos tem suscitado fervorosos debates a todos os níveis do desenvolvimento curricular, pois está-se perante um conceito multifacetado, apenas susceptível de ser compreendido na sua totalidade observando-se as suas diferentes manifestações.

WARREN (1998) explica o conceito de relevância como o nível de sensibilidade que um determinado currículo e respectivos métodos de ensino possuem relativamente à diversidade da população estudantil, assim como a sua capacidade de equipar os estudantes com habilidades e conhecimentos que eles precisam para serem bem-sucedidos nos seus estudos e nas suas futuras vidas profissionais. Como se pode inferir, a relevância da educação é um conceito dinâmico em terreno escorregadio. Para melhor ilustrar esta opinião, socorro-me da importância que os cursos de ciências sociais tiveram em toda a década 1990. Nessa altura, havia que curar o país de todas as feridas no tecido social moçambicano, tais como, pobreza extrema, refugiados de guerra que regressavam para os seus locais de origem, infra-estruturas destruídas (fontes de água, hospitais, escolas, vias de acesso, etc.), entre outros problemas. As organizações não-governamentais nacionais e estrangeiras precisavam urgentemente de psicólogos, sociólogos, pedagogos e outros profissionais das ciências sociais. As IES de então encheram-se de candidatos para estes cursos e

mais universidades surgiram investindo mais nestas áreas de ciências sociais, motivadas pela demanda do momento e pelo facto do investimento inicial para estas áreas ser relativamente baixo, comparado com o investimento em áreas das ciências naturais e de engenharia, onde os respectivos laboratórios e oficinas não estão ao alcance de qualquer IES.

Na década 2000, com o crescimento da economia do país, começa a notar-se a falta de profissionais para os novos projectos industriais que se implantavam no país, consequência do investimento de capitais estrangeiros. Emergem os primeiros megaprojectos e o Governo responde através de criação de institutos superiores politécnicos a partir de 2005. Nos últimos dez anos surgem mais megaprojectos na área da agricultura, do carvão, do gás natural e do petróleo. Face a esta nova dinâmica económica, o Governo clama por mais cursos nas áreas de engenharia e ciências naturais e experimentais, ao mesmo tempo que desencadeia a reforma do subsistema da educação profissional, dirigida pelo PIREP (Programa Integrado de Reforma da Educação Profissional). No entanto, esta reacção revela-se tardia e a evidência disso é que são os técnicos e especialistas estrangeiros que possuem perfis adequados para as vagas mais proeminentes dos megaprojectos e de outros investimentos. Portanto, o que era relevante na década 1990 já não é tão relevante na década 2000 e no momento actual, pois outras relevâncias surgiram e se vão solidificando.

A relevância social

Do ponto de vista de desenvolvimento dos países africanos, a relevância social é talvez a manifestação mais importante. Já no início da década passada, TAFERRA e ALTBACH (2003: 3) sugeriam uma mudança não apenas das universidades elas mesmas, mas também a criação de um novo contexto conjuntural, em benefício dos seus países e de todo o continente. Esta é uma posição interessante, pois a tendência de muitas instituições é esforçarem-se por serem melhores, competitivas e reconhecidas como universidades que produzem elites académicas. Tudo isto, apesar de ser importante, é insuficiente se esta universidade estiver inserida num contexto de analfabetismo, poluição ambiental, criminalidade, instabilidade política, corrupção, guerras e miséria (só para enumerar alguns exemplos), ou seja, ela estará a claudicar no cumprimento da sua função de promoção do bem-estar das pessoas no seu local e no mundo.

DEWEY (2002: 18) observa que sempre que se está perante um novo movimento educativo, torna-se imperioso a adopção de uma perspectiva mais ampla, a social. Caso contrário, tal inovação corre o risco de ser considerada uma invenção arbitrária ou uma moda

transitória. Isto significa que, em cada inovação curricular há que se indagar sobre a relevância da mesma no contexto social. Na mesma senda, DIAS (2012: 62) afirma que,

para além da formação científica e técnica, a Universidade tem a função de formar para uma cidadania responsável e ética, desenvolvendo nos graduados valores morais como respeito ao outro, consideração das diferenças, espírito de solidariedade e cooperação, etc.

No concernente à governação, as universidades devem promover a paz na diversidade de ideias, culturas e ideologias. Dum modo geral, em Moçambique, a questão da relevância social para as comunidades foi enaltecida a partir de 2007, como resposta ao discurso político do Governo (2005-9), que definiu o combate à pobreza absoluta como a primeira prioridade do seu programa quinquenal. Esta intenção foi minuciosamente elaborada através do *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta* (PARPA II, 2006-2009).

A explicação da relevância dos cursos nos respectivos planos curriculares revela-se importante, pois o processo de ensino-aprendizagem decorre da melhor maneira quando os estudantes estão motivados e interessados pelo curso que frequentam. Este aspecto é reforçado pela *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, que entende a relevância como uma dimensão social, que consiste em formar e educar para a plena realização das potencialidades humanas (DELORS, 1996).

Relevância e cultura local

Os processos de democratização política em África exigem uma maior consideração da diversidade cultural, como uma base sobre a qual as nações africanas podem não só preservar e desenvolver a sua cultura, mas também contribuir para o mundo intelectual e cultural mais global.

SHERMAN (1990) considera a diversidade cultural, que caracteriza muitos países africanos, não apenas um património a ser preservado e desenvolvido, como também uma contribuição para um novo capital intelectual e cultural de dimensão mundial. Para se alcançar este objectivo, a Associação das Universidades Africanas (AUA) recomendou que as universidades convidem mestres *indígenas* em suas especialidades, como arte e tecnologia africanas, música, poesia, medicina tradicional, história oral, e assim por diante, com vista a darem a sua contribuição no ensino superior. A aproximação destas culturas, maioritariamente alcançáveis apenas pela via da oralidade, pode salvar saberes valiosos que vão-se perdendo com

a morte física dos seus detentores, como dizia Amadou Hampaté Ba, (1901-1990), historiador e etnólogo em tradição oral do Mali, na sua famosa frase: *Em África cada velho que morre é uma biblioteca que se queima* (PARASKEVA, 2011: 21). Aqui, as ciências sociais têm um papel preponderante a desempenhar, mas também a Etno-Matemática e as Etno-ciências. Aqui, importa observar que todo o conhecimento começa por ser local antes da sua aceitação ao nível global e é por isso que SANTOS (1988: 64-69) defende a tese de que todo o conhecimento local é ao mesmo tempo total (universal) e todo o conhecimento é autoconhecimento (SANTOS, 1988: 64-69).

Relevância para o trabalho

O Plano Estratégico de Educação do período 2012 a 2016 (PEE 2012-16) estima que apenas 40% dos graduados do ensino superior consegue emprego na área da sua formação, um ano após a conclusão dos estudos (Ministério da Educação, 2012a). Este facto pode ser consequência de certas instituições de ensino superior (IES) abrirem cursos em novas áreas sem o devido estudo de viabilidade em termos de relevância a médio e longo prazos no contexto do mundo do trabalho. No sentido inverso, encontramos também estudantes que matriculam-se num determinado curso apenas porque não encontraram vaga no seu curso predilecto. Esta realidade é desastrosa para o desenvolvimento do país, pois, num futuro não muito distante, pulularão no mercado do emprego diplomados não demandados pela indústria, não absorvidos pelo Aparelho do Estado e por vezes pouco hábeis a enveredar pelo auto-emprego.

A existência de estudantes que frequentam um determinado curso por não terem obtido uma vaga no curso da sua preferência pode resultar na constituição de uma faixa de diplomados que, embora demandados, estão pouco motivados a exercer as profissões ligadas aos seus cursos.

No caso de Moçambique, onde apenas entre 10% a 30% dos candidatos ao ensino superior público são nele admitidos, é frequente que qualquer novo curso universitário se encha de estudantes, que têm a ilusão de que depois de adquirirem o grau académico terão melhores oportunidades para um trabalho bem pago.

A Política Nacional da Educação (1995) realça o papel do ensino superior na formação de técnicos altamente qualificados e especialistas, nos vários ramos da actividade humana, relevantes ao desenvolvimento do país. Ademais, o documento recomenda a criação de centros de pesquisa e extensão, que beneficiem a ligação com as comunidades, mercado de trabalho e sociedade no geral.

Na presente reforma do ensino superior moçambicano, a relevância das Instituições de Ensino Superior (IES) está bem explicada nos objectivos da própria Lei do Ensino Superior que, no seu artigo 2, sobre princípios, obriga as IES a guiarem-se pelo princípio de "*participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, da região e do mundo*".

No artigo 3, dos objectivos da Lei, são convidadas as IES a "*assegurar a ligação dos cursos com o mercado de trabalho em todos os sectores de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes*". Neste artigo, a investigação científica e tecnológica é vista como um mecanismo de formação dos estudantes em matérias de resolução de problemas relevantes da sociedade e contributo ao desenvolvimento do país.

O *Empreendedorismo* é um outro ideal da formação superior mencionado pelo Governo. Este convida as IES a estabelecer programas que estimulem a inovação e empreendedorismo (Programa Quinquenal do Governo 2015-2019: 14).

O empreendedorismo é particularmente importante para as IES, pois estas vivem o dilema de, por um lado, os seus graduados não serem absorvidos pelo mercado de emprego na sua totalidade e, por outro, haver a convicção de que a massificação do ensino superior é uma estratégia de alavancagem das economias dos países, pois um cidadão com formação superior possui melhores atributos para se reinventar, mesmo numa situação de escassez de emprego e de outros recursos.

Dilema: relevância social ou relevância para a indústria

Um dos desafios vividos pelos actuais reformadores das IES consiste em manter a universidade como instituição autónoma com múltiplas funções sociais ou moldar a universidade como uma instituição orientada para a demanda de um mercado cada vez mais globalizado. Esta segunda posição é frequentemente acompanhada por conceitos como, eficiência, eficácia, agilidade e competitividade no mercado global. Sobre esta segunda posição, PACHECO (2013: 1) denuncia a legitimação discursiva através da influência dos organismos transnacionais, com destaque para o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, que os considera berços de políticas globais, baseadas na produção do conhecimento e na política de "*accountability*".

Em Moçambique, muitas IES convidam representantes da indústria (empregadores) para os processos de revisão dos seus currículos. Estes representantes estão dotados de um olho apurado para as necessidades reais dos seus sectores em termos de competências profissionais-chave de cada ocupação. E não raras vezes, nestes fóruns verificam-se posições conflitantes entre os diferentes actores. Normalmente, os académicos tendem a defender um currículo que inclui uma

formação geral e geral-específica sólida, que permita o graduado estar disponível para um grande leque de ocupações afins ao seu curso, enquanto os representantes da indústria querem um currículo mais especializado e alinhado com ocupações concretas dos seus sectores de actividade económica.

A Lei moçambicana do ensino superior destaca a relevância dos cursos para a academia, a cultura, o mundo do trabalho e o desenvolvimento integral e sustentável do país e é isto que deve ser defendido pelas Faculdades e Escolas Superiores na hora da planificação curricular.

O Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) viabiliza a conjugação dos diferentes domínios da relevância, pois certas matérias podem ser tratadas fora das aulas convencionais, ou seja, em palestras, seminários, *workshops*, trabalhos de pesquisa, entre outras estratégias de ensino-aprendizagem. Naturalmente, há que desenvolver critérios de relevância mais específicos que facilitem a avaliação dos currículos, quanto a este aspecto, preferivelmente com a participação dos actores ou pesquisadores das áreas mencionadas na Lei do Ensino Superior.

Relevância e actuais currículos

Importa neste artigo reflectir sobre a forma como as IES incorporam a directriz da relevância nos seus currículos. Para o efeito, foram analisados alguns currículos da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP) e Universidade São Tomás de Moçambique (USTM).

Em 2008, os currículos da UEM foram ajustados de modo a tornar visível a relevância dos mesmos no desenvolvimento das comunidades e é neste âmbito que surge também a Escola de Desenvolvimento Rural (ESUDER). Para efeitos de visualização da relevância dos cursos, o *Guião para uniformização na apresentação dos currícula* impõe que cada plano curricular inclua um capítulo dedicado à explicação da relevância do curso para a academia, o mercado de trabalho e as comunidades (Universidade Eduardo Mondlane, 2011).

Da análise feita aos currículos da UEM constata-se que a relevância do curso é explicada em três momentos do documento curricular, nomeadamente no capítulo da Contextualização, no capítulo da Relevância e no capítulo do Perfil do Graduado.

Na Universidade Pedagógica (UP), a relevância dos cursos, como política a seguir, está expressa no documento *Guia para a Apresentação do Plano Curricular do Curso*. Este documento força os cursos da UP a serem relevantes aos olhos dos empregadores, associações

profissionais, sindicatos, pesquisadores, entre outros, conforme comprova o seguinte texto sobre o perfil profissional:

O perfil profissional deve descrever as áreas de trabalho e o conjunto das tarefas profissionais fundamentais que o futuro graduado irá desempenhar. Para a definição do perfil profissional, os cursos devem pesquisar cenários e tendências das profissões na área, discutir com os empregadores, associações profissionais, sindicatos, pesquisadores da área, entre outros. Deverão também usar os referenciais dos documentos regulamentadores das áreas profissionais, por exemplo do MEC, MICOA, etc.

Mesmo assim, os planos curriculares de certos cursos não apresentam uma reflexão sobre a utilidade e demanda dos respectivos cursos. Há perguntas básicas que merecem uma clarificação, tais como: (a) porquê do curso, (b) que sectores demandam o curso no país, (c) que desenvolvimentos ocorrem na economia moçambicana que ditam a pertinência desse curso no presente e no futuro, (d) qual é a importância dele no campo profissional e na dinâmica actual do mundo? entre outras perguntas, cujas respostas ajudariam os planificadores dos currículos a exprimir melhor a relevância dos seus cursos.

Da análise feita ao quadro curricular da UP, que apresenta-se mais elaborado e abrangente comparativamente aos quadros curriculares das outras duas instituições, no que toca à directriz da relevância dos cursos, há necessidade de um reforço ou melhor elaboração do documento *Bases e Directrizes Curriculares* (BDC), documento que exterioriza o Quadro Curricular da universidade (Universidade Pedagógica, 2010).

Na USTM, a relevância é interpretada como o imperativo de desenvolver nos estudantes a atitude de aprender e agir de forma profissional e humanista, em prol do desenvolvimento, do bem da sociedade e da pessoa humana.

O documento *Directrizes para a Reforma Curricular e Elaboração dos Planos Curriculares de Licenciatura da USTM* não impõe a elaboração de um capítulo sobre a relevância do curso, mas ordena que o capítulo da Introdução aborde esta matéria, conforme recomenda o parágrafo seguinte:

Introdução: descreve o objecto do curso e situa o mesmo no contexto nacional, regional e internacional; mostra a relevância do curso e como essa relevância se reflecte no plano de estudos. É a parte que reflecte a concepção de homem e de sociedade que embasa o curso, de acordo com a visão e a missão da USTM e as estratégias de formação sugeridas.

Com vista a tornar estas ideias mais claras, a USTM elaborou uma grelha de apresentação dos currículos, na qual se explicitam as ideias chave de cada capítulo. Neste caso, o capítulo da

Introdução do plano curricular esclarece a relevância do curso, expondo a essência do curso, a motivação para o mesmo, a pertinência do curso para o mercado de trabalho/ campo profissional/ sociedade, o seu contributo no desenvolvimento da universidade/ da academia e os resultados esperados em termos globais. Apesar desta orientação, muitos currículos ainda não explicam suficientemente a relevância dos seus cursos. Aparentemente, os planificadores desses currículos não sentem a pertinência de produzir um texto exaustivo sobre a relevância dos cursos, pois isso parece óbvio para a maioria dos cursos que funcionam há já uma década. Em alguns currículos nota-se uma “pressa” de publicitar as vantagens do curso, sem, contudo, responder o porquê do mesmo. Não se apresentam o contexto e os problemas que fazem dele um curso necessário na sociedade. Não se discute se o curso será demandado a médio ou longo prazos.

Considerações finais sobre a relevância dos cursos

A relevância do currículo implica uma aposta em planificar cursos de formação que atendam às necessidades e características económicas, sociais e culturais das comunidades, onde a universidade opera. Esta posição consolidou-se já como uma corrente internacional e, simultaneamente, encontra-se patente nas políticas e leis nacionais do ensino superior em Moçambique.

Nas três universidades mencionadas neste artigo, a política de relevância dos currículos está plasmada nos documentos, mas poderia ser melhor elaborada e realçada nos seus quadros curriculares.

A prática da UEM de impor um capítulo autónomo sobre a relevância dos cursos no seu *Guião para uniformização na apresentação dos currícula* revela-se útil para os docentes que planificam os cursos nas Faculdades e Escolas Superiores. Esta orientação faz com que todos os currículos da UEM tenham uma justificação sólida sobre a sua relevância socioprofissional e para a academia, muito embora a relevância esteja fracamente elaborada no quadro curricular da universidade. Assim, a UEM consegue compensar na prática a sua fraqueza na abordagem da relevância dentro do seu Quadro Curricular através de um grande rigor no escrutínio dos documentos curriculares.

Igualmente, o Quadro Curricular da UP, apesar de ser de muito boa qualidade, não se debruça suficientemente sobre a relevância dos cursos. Apenas o *Guia para a Apresentação do Plano Curricular do Curso* fornece orientação sobre a necessidade de se apresentar a relevância de cada curso a ser aprovado. Dos currículos analisados (seis) nota-se uma ausência da

explicação da relevância dos mesmos relativamente à sociedade e aos respectivos campos profissionais.

A apresentação de directrizes sobre a relevância dos cursos é pertinente, pois começam a existir graduados dos cursos de formação de professores e outros cursos educacionais que não são absorvidos pelo mercado do emprego. Ademais, uma vez que a UP oferece também cursos fora do domínio da Educação, a sua relevância deveria ser um critério central para a respectiva aprovação.

Na USTM as *Directrizes para a Reforma Curricular e Elaboração dos Planos Curriculares de Licenciatura da USTM* orientam para currículos relevantes, recomendando a respectiva justificação dentro do capítulo da *Introdução* de cada currículo. Contudo, na prática, existem dificuldades de se elaborar uma *Introdução* que espelhe essa relevância de forma satisfatória. Os planificadores dos currículos elaboram os textos da *Introdução* na perspectiva da oferta, ou seja, de quem oferece algo bom e não do ponto de vista de quem procura o curso. Para quem está do lado da procura (demanda), os problemas socioprofissionais constituem uma oportunidade de trabalho. Por isso, a sociedade interessa-se em saber que problemas socioprofissionais o curso ajuda a resolver.

A relevância tem de ser confrontada com características técnicas de um bom currículo e potenciada através de um processo participativo de desenvolvimento curricular, desde a sua concepção à sua realização e avaliação.

Para que a presente reforma curricular nas IES corresponda ao estágio de desenvolvimento de Moçambique, a academia deve educar os futuros graduados de modo a assumirem atitudes positivas não só em relação às suas áreas científicas específicas, mas também relativamente à cultura, saúde, ambiente, gestão e política e o SNATCA abre espaço para concretização deste ideal.

A reforma curricular é um exercício de afinação e re-afinação do currículo como documento e como prática pedagógica dos cursos, por isso, em cada revisão ou ajustamento curricular, importa avaliar até que ponto os cursos em apreço continuam relevantes.

Bibliografia

- CONFEDERATION OF EU RECTORS' CONFERENCES & THE ASSOCIATION OF EUROPEAN UNIVERSITIES (CRE). *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*. 2000.
- CONSELHO DE MINISTROS. *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II, 2006-2009)*. Maputo, 2006.
- CONSELHO DE MINISTROS. *Proposta de Programa Quinquenal do Governo 2015-2019*. Maputo, 17 de Fevereiro de 2015. Extraído aos 26 de Outubro de 2015 em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Documentos/Planos-e-Programas-de-Governacao/Plano-Quinquenal>
- DELORS, Jacques. *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO/Edições ASA 1996 for the first Portuguese edition. 1996. Buscado em 1 de Maio de 2015 em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- DEWEY, John. *A escola e a Sociedade*. Lisboa, Relógio D'água. 2002.
- DIAS, Hildizina. "Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI". *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*. Série: Ciências da Educação. 2012.
- DOLVO, Elom. "The 'Relevant' University: the Ghanaian Experience. In: *Social Dynamics* 33:1 (2007): 212 -216
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. *Resolução nº 8/95*, de 22 de Agosto, Maputo, 1995.
- MOÇAMBIQUE. *Lei do SNE4/83*, de 23 de Março. *Sistema Nacional de Educação (SNE)*. Maputo, 1983.
- MOÇAMBIQUE. *Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE)*. *Lei nº 6/92*, de 6 de Maio. Maputo, 1992a.
- MOÇAMBIQUE. *Lei nº 13/92*, de 14 de Outubro (ajustamento da Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE)). Maputo, 1992b.
- MOÇAMBIQUE. *Lei nº 5/2003* de 21 de Janeiro. *Lei do Ensino Superior*. Maputo, 2003.
- MOÇAMBIQUE. *Lei 27/2009*, de 29 de Setembro. *Lei do Ensino Superior*. Maputo, 2009.
- MOÇAMBIQUE. *Decreto nº 32/2010*, de 30 de Agosto. *Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA)*. Maputo, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico de Educação 2012-2016*. Maputo, 2012a
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique 2012-2020*. Maputo, 2012b

- PACHECO, José. *Os Teste Internacionais, o Sistema de Avaliação Externa e a Promoção das Aprendizagens*. Universidade do Minho. 2013.
- PARASKEVA, João. *Nova Teoria Curricular*. Lisboa, Edições Pedago. 2011.
- PROTOCOL ON EDUCATION AND TRAINING IN SOUTHERN AFRICA DEVELOPMENT COMMUNITY (SADC). 1997.
- SHERMAN, Mary. The "University in Modern Africa". In: *Journal of Higher Education*. July/August 1990. Vol. 61, No 4. 1990.
- TAFERRA, Damtew & ALTBACH, Philip. "Trends and Perspectives in African Higher Education". In: TEFERRA, Damtew & ALTBACH, Philip (Ed): *African Higher Education*. An International reference Handbook. Bloomington, Indiana university Press. 2003. pp. 1-14.
- TAIMO, Jamisse. *Ensino superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Piracicaba. SP. 2010.
- UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. *Quadro Curricular Para a Graduação*. Maputo, 2011.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA-CENTRO DE ESTUDOS E POLÍTICAS EDUCATIVAS. *Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Pedagógica*. Centro de Estudos de Políticas Educativas. Maputo, 2010.
- UNIVERSIDADE SÃO TOMÁS DE MOÇAMBIQUE. *Directrizes para a Reforma Curricular e Elaboração dos Planos Curriculares de Licenciatura da USTM*. Maputo, 2012.
- WARREN, D. *Educational Intervention in Higher Education: From "Academic Support" to Academic Development*. In South Africa Journal of Higher Education 12 No 3 1998. 1998.
- WOLDEGIORGIS, Emnet & DOEVENSPECK, Martin. "The Changing Role of Higher Education in Africa: A Historical Reflection". In: *Higher Education Studies*; Vol. 3, No. 6. 2013.

Ensino Superior em Angola: realidade e desafios na 4ª República

*Chocolate Adão Brás*²⁸

*Miguel Domingos Divovo*²⁹

Resumo

A universidade, por um lado, é vista como a principal agência de formação da qual depende a produção e manutenção de competências socioprofissionais requeridas pelo sistema social. Por outro, devido ao progresso tecnológico e a modernização, as economias nacionais exigem profissionais mais competentes e esperam que o conhecimento gerado nas universidades possa sustentar a criação de soluções endógenas para a resolução dos problemas sociais. O objectivo do estudo é analisar a gestão e funcionamento do subsistema de Ensino Superior em Angola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva, fundamentada na teoria socio-histórica, com recurso a análise documental e bibliográfica. As conclusões remetem à compreensão de que os desafios endógenos e exógenos das universidades e instituições de Ensino Superior públicas em Angola requerem uma transformação interna, em vários domínios, devendo incidir sobre o corpo docente, o corpo discente, a organização dos currículos, as condições técnico-materiais de ensino, a gestão da instituição, a prestação de serviços a sociedade, a investigação e outros.

Palavras-chave: Angola. Ensino Superior. Realidade. Desafios. Transformação Interna.

Abstract

The University, is seen on the one hand as the main training agency on which the production and maintenance of socio-professional competences required by the social system depends. On the other hand, due to technological progress and modernization, national economies demand more competent professionals and hope that the knowledge generated in universities can support the creation of endogenous solutions to solve social problems. The objective of the study is to analyze the management and functioning of the subsystem of Higher Education in Angola. It is a qualitative-descriptive research, based on socio-historical theory, using documentary and bibliographic analysis. The conclusions point to the understanding that the endogenous and exogenous challenges of universities and public higher education institutions in Angola require an internal transformation in several domains, focusing on academic staff, the student body, the organization of curricula, the technical and material conditions for teaching, the management of the institution, the provision of services to society, research, and others.

Keywords: Angola. Higher education. Reality. Challenges. Internal Transformation.

1. Introdução

Este artigo faz uma reflexão sobre o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola na 4ª República, isto é, no quinquénio 2017-2022, com enfoque na análise da realidade que os desafios endógenos e exógenos das universidades e instituições de Ensino Superior públicas impõem. O

²⁸ Licenciado em Ciências da Educação, opção Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) - Universidade 11 de Novembro (UON). Mestrando em Ciências da Educação, especialidade Administração Educacional no ISCED de Luanda. Funcionário do Gabinete do Vice-Reitor para a Extensão e Cooperação da (UON). chocolatebras@gmail.com

²⁹ Licenciado em Ciências da Educação, opção Ensino da História pelo ISCED de Luanda. Mestrando em Ciências da Educação, especialidade Pedagogia do Ensino Superior. Chefe de Secção de Gestão Académica do Departamento dos Assuntos Académicos do ISCED de Luanda. Divovo14@gmail.com

artigo surge a partir de reflexões empreendidas no âmbito da disciplina História e Filosofia da Educação do curso de Mestrado em Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. O objectivo do estudo é analisar a gestão e funcionamento do subsistema de Ensino Superior em Angola, ao qual se deposita a confiança na edificação de um país melhor e de desenvolvimento sustentável, que possa fazer face a actual situação de crise económico-financeira que o país atravessa e cumpra com o desígnio de “*corrigir o que está mal e melhorar o que está bem*” conforme o slogan do Partido que governa Angola, MPLA³⁰ para o período acima referido.

O Ensino Superior teve o seu surgimento em Angola como consequência das convulsões político-sociais que atingiram os territórios africanos portugueses nos anos 60 do século XX. Silva (2016), afirma que o Ensino Superior em Angola é resultante da crescente pressão das populações de Angola que aspiravam pela Independência do seu país, como pressuposto ao direito pelo ensino a todos os níveis, por um lado, e a crescente população estudantil que reclamava soluções alternativas em lugar da obrigação que tinha de licenciar-se em Portugal continental, por outro lado.

A implementação e o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola pode ser analisada, historicamente, a partir do ano de 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários (EGU), através do Decreto-lei 44530, de 21 de Agosto da Administração Portuguesa que mais tarde evoluiu e adquiriu o estatuto de universidade por força do Decreto-lei 48/90 de 23 de Dezembro de 1968 adoptando a designação de Universidade de Luanda (SILVA, 2016).

Os EGU iniciaram as suas actividades em Angola no ano de 1963, com a criação dos cursos de Medicina, Engenharia na província de Luanda, Veterinária, Agronomia, no Huambo, Silvicultura e Ciências Pedagógicas, no Lubango, província da Huíla (KANDINGI, 2013).

A estas instituições foram atribuídas as finalidades de “*ensinar, investigar, constituir um centro técnico-científico-cultural polivalente em constante actividade de reciclagem e*

³⁰ Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) é um partido político Angolano, que governa o país desde sua Independência de Portugal em 1975. Foi, inicialmente, um movimento de luta pela independência de Angola, transformando-se num partido político após a Guerra de Independência de 1961-74. Conquistou o poder em 1974/75, durante o processo de descolonização. O MPLA surgiu no fim dos anos 1950 da fusão de vários pequenos grupos anti-coloniais, inclusive da recentemente constituída célula de Luanda do Partido Comunista Português, iniciando a sua acção em 1961, agrupando destacadas figuras do nacionalismo angolano, entre estudantes no exterior, sobretudo em Portugal - e lutadores contra o colonialismo que fugiam do interior de Angola (Manifesto Eleitoral e Programa de Governo, 2017-2022).

atualização de conhecimentos e actuar junto da sociedade por intermédio de actividades de extensão” (Anuário da UL, 1973, citado por SILVA, 2016, p.31).

A Universidade de Luanda viria depois a dar origem a Universidade Agostinho Neto (UAN), conforme Kandingi (*op. cit.*, p.43):

Em Setembro de 1976, após a proclamação da independência de Angola, em 1975, a Universidade de Luanda passou para Universidade de Angola (portaria 77-A/76), que no dia 24 de Janeiro de 1985 veio a chamar-se Universidade Agostinho Neto, em memória do primeiro presidente de Angola e primeiro reitor [...]

Nesta altura, havia da parte da população angolana a esperança e/ou confiança numa Angola melhor, com a gestão da universidade a ser feita pelos líderes do próprio país, de forma a alavancar o seu desenvolvimento social, económico e político. Mas infelizmente, de acordo com Neto (2012) Angola herdou da colonização portuguesa um sistema de educação débil, praticamente inexistente, caracterizado pelo acesso limitado ao ensino do segundo grau, pela falta de investimentos em qualidade de ensino, pela falta de pessoal qualificado para estruturar um sistema de educação geral e o Ensino Superior, em particular.

Esta situação levou a que o governo da então República Popular de Angola desenvolvesse já nos meses a seguir a Independência um novo sistema de educação e ensino cujas características fossem uma maior oportunidade de acesso à educação, continuidade de estudos e gratuidade do ensino.

Não é nossa intenção fazer uma abordagem muito exaustiva sobre o sistema de educação e ensino em Angola, pois nosso foco é tratar do desenvolvimento do subsistema de Ensino Superior, com ênfase voltada para a sua realidade e desafios, buscando compreender como a universidade angolana pode desempenhar efectivamente um papel relevante por lhe competir a missão de gerar, difundir e aplicar o conhecimento.

Em termos metodológicos, para a elaboração desta abordagem propôs-se como caminho a perspectiva qualitativa e descritiva com análise documental e bibliográfica, privilegiando a articulação com diferentes autores que reflectem sobre a gestão e funcionamento do subsistema de Ensino Superior angolano, tendo um olhar a partir da Agenda 2030, do Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020, do Programa de Governação do MPLA 2017-2022 e o discurso de investidura do Presidente da República de Angola, do dia 26 de Setembro de 2017.

No que concerne a estrutura o presente artigo começa pelo enquadramento da temática do ponto de vista da sua justificação e perspectiva metodológica, de seguida apresenta a caracterização geral do Ensino Superior em Angola desde o seu estabelecimento as evoluções

que vem tendo nos últimos anos, passando pela descrição da realidade e finalidades da universidade até aos desafios endógenos e exógenos das universidades e instituições públicas de Ensino Superior para a 4ª República, culminando com as considerações finais.

2. Caracterização geral do Subsistema de Ensino Superior em Angola

A universidade é considerada como um instrumento fundamental para o desenvolvimento e a redução da pobreza em todas as sociedades. Por isso, os países interessados investem na formação de quadros em diferentes domínios do saber. Apesar do acima exposto, percebe-se um decréscimo no orçamento para esta área, pois vem sofrendo alguns cortes orçamentais nos últimos anos, como se pode observar que em 2013 contava com cerca de 8,8% e, em 2016, 7,7% do OGE (ADRA-ANGOLA, 2016).

Dito de outra forma, Angola investe no sector da Educação pouco mais de um terço do previsto nos compromissos internacionais de que é signatária, a título de exemplo o Compromisso Internacional de Dakar (2001) resultante do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar-Senegal realizado de 26 a 28 de Abril de 2000, segundo os quais cada país deve atribuir 20% do seu OGE ao sector da Educação. Em termos percentuais a atribuição ao sector em 2016 representa 7,7% do total do OGE, um nível muito baixo face aos compromissos assumidos internacionalmente. Vale aqui apontar que deste percentual ao Ensino Superior é atribuído 14%, o que não permite cumprir efectivamente os desafios que o subsistema comporta.

Como se pode compreender, para que Angola possa respeitar os compromissos internacionais que subscreveu, o orçamento do sector da Educação deveria ser 2.5 vezes superior ao montante actual (ADRA-ANGOLA, 2016).

Esta situação precisa de ser repensada, se se considerar que a universidade surge como possibilidade de encontro com a ciência, o desenvolvimento e o vasto património cultural constituindo, deste modo, o símbolo do renascer da África Negra. Esse pensamento não foge a regra da realidade das universidades angolanas, mas apesar da importância que se atribui aos investimentos nestas IES, as universidades, como sabemos, sofrem uma crise de proporções mundiais.

Reportando-se as crises, Sousa Santos (2004) apresenta três crises comuns na universidade: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Visto no contexto angolano, concorda-se com Sousa Santos (2004) de que a crise de hegemonia é a mais ampla, na tentativa de combinação dos binómios da alta cultura e a cultura popular, da Educação e o trabalho e da

teoria com a práxis. Não se pode abordar as questões da universidade como algo do senso comum.

Nas discussões políticas, o importante é governar e manter a governabilidade. A Academia possui outros valores. Não se podia fazer a massificação do acesso a universidade apenas para dar a todos um diploma e funcionalmente fazê-los transitar da cultura popular para a alta cultura. É preciso entender que, do ponto de vista da formação, existe uma pirâmide, onde a base é constituída de pessoas com menos formação e o topo com mais níveis de formação. Todavia, no aspecto emprego a pirâmide implica dizer que a maioria da população possui trabalho.

E finalmente, a questão da teoria e da práxis. É comum em muitos sectores chegarem recém-formados com muita teoria e serem conduzidos ou “estagiados” por gente detentora de muita prática, cujos honorários e salários são menores que aqueles.

Estes elementos introdutórios convidam-nos a compreender a evolução histórica deste subsistema de ensino do público ao privado. Assim, refira-se que até 1999 a UAN foi a única instituição pública de Ensino Superior em Angola. As primeiras IES privadas foram criadas segundo Kandingi (2013) em finais da década de 90 e princípio de 2000. São elas a Universidade Católica (UCAN), em 1999, a Universidade Jean Piaget (UniPiaget), em 2001 e a Universidade Lusíada (ULA) em 2002.

Depois destas, surgiram outras tais como o Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA), o Instituto de Relações Internacionais (IRI) e a Universidade Independente de Angola (UnIA).

Apesar do surgimento destas IES privadas ter vindo abrir mais possibilidades para que a população angolana, maioritariamente jovem, tivesse acesso diversificado a formação superior, deu origem a outros problemas, com destaque para o das propinas muito altas, que não se adequam ao bolso das famílias angolanas e a mercantilização deste subsistema de ensino, situação que poderá ser analisada em estudos posteriores, por não constituir o foco deste artigo.

Importa referir que até 2009 a UAN era a única IES pública em Angola com núcleos ou Centros Universitários nalgumas regiões do País. Essa situação alterou-se como resultado do documento designado “*Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*” produzido pela Secretaria de Estado para o Ensino Superior, em 2005, sob os auspícios do então Secretário Adão Ferreira Gaspar do Nascimento, que teve como objectivo definir os parâmetros do desenvolvimento do Ensino Superior em Angola.

Contudo, o que efectivamente marcou todas as transformações introduzidas no sistema de Ensino Superior angolano, neste período de paz e estabilidade política, foi a política que consistiu em redimensionar a UAN, o que, por seu turno, alargou o sistema de Ensino Superior

angolano, ou seja, os núcleos referidos anteriormente, que pertenciam a UAN, alocados entre as províncias de Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza- Sul, foram transformados em Regiões Universitárias autónomas, a partir do ano 2009, mediante o Decreto nº 07/09 de 12 de Maio.

Nesta perspectiva, o país passou a dispor, para além da UAN, de seis instituições públicas de Ensino Superior, nomeadamente, a Universidade Katyavala Buila – UKB; a Universidade 11 de Novembro – UON; a Universidade Lueji A’Nkonde – ULAN; a Universidade José Eduardo dos Santos – UJES; a Universidade Mandume Ya Ndemofayo – UMN; e a Universidade Kimpa Vita – UKV. E a aprovação aos 12 de Abril de 2014, pela Comissão Política do Conselho de Ministros, da Universidade Kuito Kuanavale – UKK.

Para além destas 8 regiões académicas foram criadas igualmente institutos e escolas superiores politécnicos e pedagógicos públicos. O quadro a seguir apresenta as universidades e instituições de Ensino Superior públicas, seus anos de criação e localização. Devemos referir que, por nossa abordagem se centrar nos desafios das universidades e IES públicas, não fazemos, neste artigo, a apresentação das universidades e IES privadas.

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior Públicas de Angola

Região Académica	N/O	Designação	Ano de criação	Localização
I	1	Universidade Agostinho Neto	1962	Luanda
	2	Instituto Superior de Serviço Social	2009	Luanda
	3	Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação	2012	Luanda
	4	Instituto Superior de Artes	2009	Luanda
	5	Instituto Superior de Educação Física e Desportos	2013	Luanda
	6	Instituto Superior de Ciências da Comunicação	2009	Luanda
	7	Instituto Superior Ciências da Educação de Luanda	2009a	Luanda
	8	Escola Superior Pedagógica do Bengo	2009	Bengo
II	9	Universidade Katyavala Buila	2009	Benguela, Cuanza-Sul
	10	Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul	2009	Sumbe

	11	Instituto Superior de Petróleos	2009	Sumbe
III	12	Universidade 11 de Novembro	2009	Cabinda e Zaire
IV	13	Universidade Lueji A'Nkonde	2009	Malange, Lunda Norte, Lunda Sul
	14	Escola Superior Politécnica de Malanje	2009	Malanje
	15	Instituto Superior Politécnico de Malanje	2009	Malanje
	16	Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul	2009	Lunda Sul
	17	Instituto Superior Técnico Agro-Alimentar de Malanje	2009	Malanje
V	18	Universidade Eduardo dos Santos	2009	Huambo, Bie, Moxico
	19	Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo	2009a ³¹	Huambo
	20	Escola Superior Pedagógica do Bié	2009	Bié
VI	21	Universidade Mamdume Ya Ndemufaio	2009	Huíla, Namibe
	22	Instituto Superior de Pescas	2009	Namibe
	23	Instituto Superior de Ciências de Educação de Lubango	2009a	Lubango
VII	24	Universidade Kimpa Vita	2009	Uíge, Kwanza-Norte
	25	Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte	2009	Ndalatando
	26	Instituto Superior Politécnico do Cuanza Norte	2009	Ndalatando
	27	Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge	2009a	Uíge
	28	Academia de Ciências da Saúde		
VIII	29	Universidade Cuíto Cuanavale	2009	Cunene, Cuando Cubango

Fonte: Adaptado a partir de Barbante (2015) e MESCT (2012).

Devemos deixar claro que nesta altura poderão existir mais outras instituições de Ensino Superior públicas que não fazem parte deste quadro, que pela dificuldade de acesso ao Anuário do Ministério de Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação dos anos 2016 e 2017 não

³¹ Já funcionavam anteriormente no âmbito da Universidade Agostinho Neto.

pudemos ter seus dados. Alias, é ponto assente que uma das grandes dificuldades que ainda se regista em Angola é a actualização de bancos de dados do subsistema de Ensino Superior e sua disponibilização em sítios de Internet.

A seguir a esta caracterização geral do subsistema de Ensino Superior em Angola, apresentamos uma análise da realidade e finalidades das suas universidades e instituições de Ensino Superior públicas.

3. Realidade e finalidades das universidades e instituições de Ensino Superior públicas em Angola

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, ensino e na extensão. Essa constatação se conforma com Edgar Morin (2000) ao afirmar que "*a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, actualizá-la e transmiti-la*".

Este autor reforça que a universidade gera saberes, ideias e valores, que posteriormente farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora, tendo assim uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente.

Sobre este último aspecto, entende-se a ideia da crítica do presente, como é o caso que fazemos nesta abordagem sobre o desenvolvimento do ensino superior em Angola. Mas trata-se de uma crítica do presente em direcção a humanização.

Nós defendemos que a educação é acima de tudo a humanização. E neste sentido, para que ela responda à necessidade de desenvolvimento social, económico e político requer a existência de uma universidade cidadã. Uma universidade que possa "*responder às necessidades da nação, fornecendo-lhe os quadros em todos domínios num contexto de carência de profissionais com qualificação superior*" (DEBBASCH, 1971), como é o caso de Angola, após vários anos de conflito armado.

Portanto, é expectável que, na sua relação com a sociedade, a universidade desempenha um papel de antagonismo e de complementaridade, ou seja, conserva e transforma.

A propósito Morin (2000, p.10) refere:

Não se trata apenas de modernizar a cultura, mas de "culturalizar" a modernidade. A universidade conclama a sociedade a adoptar a sua mensagem e suas normas: ela introduz na sociedade uma cultura que não é feita para sustentar as formas tradicionais ou efémeras do aqui e agora, mas está pronta para ajudar os cidadão a rever o seu destino *hic et nunc*. A universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos a

cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e da problematização, o que tem como consequências o facto de que a investigação deva manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre primazia sobre a utilidade e que a ética do conhecimento seja mantida.

Do exposto, pode-se aferir que a universidade em Angola poderá assumir-se como agente transformador se for capaz de gerar contributos para a mudança, sustentada do cenário actual no quadro da estratégia de desenvolvimento de longo prazo “Angola 2025” no que diz respeito à valorização do capital humano nacional, à criação de emprego condigno e à melhoria das condições de vida dos cidadãos, conforme estabelece o Plano Nacional de Formação de Quadros (doravante PNFQ).

Este PNFQ tem como objectivo global "*promover o acesso de todos angolanos a um emprego produtivo, qualificado, remunerador e socialmente útil e assegurar a valorização sustentada dos recursos humanos nacionais*" (ANGOLA, 2012).

Deste modo, Silva (2016) esclarece que o papel fulcral da universidade em Angola liga-se ao incremento do conhecimento e das novas tecnologias de que dependerão os processos de inovação, de desenvolvimento científico e de promoção da educação cívica, base da construção de uma cidadania consciente e interventiva.

Para tal, faz-se necessário que as IES públicas e privadas tenham sempre na gestão universitária presente os objectivos do Ensino Superior em Angola, conforme o artigo 4º do Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro, que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de Ensino Superior, por um lado.

Tais objectivos são os seguintes:

- a) preparar quadros com formação científico-técnica e, cultural em ramos ou especialidades correspondentes a áreas diferenciadas do conhecimento; b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no quadro do progresso da ciência, da técnica e da tecnologia; c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção; d) realizar cursos de graduação e pós-graduação ou especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de alto nível superior; e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados, para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado do País; f) promover acções que contribuam para o desenvolvimento das comunidades em que as instituições estão inseridas (art. 4, Decreto n.º 90/09).

Por outro lado, deverão considerar os objectivos específicos tidos em conta na elaboração do PNFQ, dos quais destacamos dois (ANGOLA, 2012, p.9):

1. Desenvolver o capital humano com formação avançada adequada às necessidades do País;
2. Apoiar a formação tecnológica, seja a nível médio, seja superior, em consonância com as necessidades de desenvolvimento de Angola, a médio e longo prazo.

Feito este breve retrato da realidade e finalidades da universidade e instituições de Ensino Superior, partimos agora pela indicação dos desafios endógenos e exógenos que as mesmas têm para o quinquénio 2017-2022.

4. Desafios das Universidades e Instituições de Ensino Superior Públicas em Angola

Partimos do pressuposto que os desafios das universidades e instituições de Ensino Superior públicas em Angola devem estar interligados com os desafios do país. Os desafios de Angola, depois de 3 décadas de conflito armado, culminado com os acordos de Paz de 2002, passam pela diversificação da economia, as mudanças tecnológicas, a erradicação do analfabetismo, o aumento da taxa de emprego e a redução da pobreza. Para tanto é necessário que a universidade implemente cursos que correspondam às expectativas do país.

Outrossim, o programa de governação do partido MPLA para a 4ª República, Partido que venceu as eleições de 23 de Agosto de 2017 e que sustenta o executivo, apresenta indicadores sobre os desafios para a educação em Angola, dos quais do Ensino Superior se esperam maiores responsabilidades, cumprindo com o primeiro eixo estratégico do seu programa, que estabelece como uma das políticas estratégicas de desenvolvimento “*estimular a valorização do capital humano e a promoção do emprego qualificado e remunerador*” (MPLA, 2017).

Pensamos que o alcance desta política estratégica de desenvolvimento deve passar por assegurar o acesso de todos à uma educação de qualidade sem discriminação, promover as possibilidades de aprendizagem, a igualdade do género e uma atenção especial à autonomia das mulheres.

Aliás, este propósito vem definido no seu manifesto eleitoral, no eixo 2, cujo objectivo global é “*promover o desenvolvimento humano e bem-estar dos angolanos com inclusão económica e social*”, no ponto 9, estabelece os seguintes desafios para o Ensino Superior:

Promover a celebração de parcerias entre IES nacionais e estrangeiras de elevado prestígio internacional; Enviar, anualmente, no mínimo, 300 licenciados angolanos com elevado potencial analítico e aproveitamento académico para as melhores universidades do mundo, para a frequência de

cursos de mestrado e doutoramento; Aumentar a população estudantil de 200 mil para 300 mil estudantes; Aumentar o corpo docente em tempo integral e dedicação exclusiva de 7 mil para 10 mil, observando um rácio de 1 docente para cada 30 ou 35 estudantes; Assegurar a oferta anual de pelo menos 6000 bolsas de estudo internas destinadas à formação graduada no país (MPLA,2071, p.20).

Compreende-se deste ponto do eixo 2 do Programa do MPLA para o quinquénio 2017-2022, que o partido que sustenta o governo considera a educação como a chave do desenvolvimento económico do país e a condição fundamental para os cidadãos tirarem proveito das oportunidades disponíveis na sociedade.

Deste modo, as universidades e instituições de Ensino Superior públicas são chamadas a assumir a liderança, de modo a que, com o seu exemplo e com o seu desempenho “arrastem” consigo as escolas, institutos superiores e universidades do sector privado.

Para além destes indicadores, Peterson (2011) aponta como desafios gerais para as universidades e instituições de Ensino superior públicas os seguintes:

- (i) Repensar o perfil do gestor das IES;
- (ii) Repensar o perfil do professor;
- (iii) Repensar o paradigma do processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar aqui que estes três desafios exigem uma transformação interna multidimensional da universidade, para que a mesma possa ser mais moderna, eficiente e actuante, tendo na sua organização e gestão uma identidade nacional, dentro de uma perspectiva universal.

Assim, pensamos ser fundamental que tal transformação incida sobre todos seus agentes e elementos-chave, entre os quais o corpo docente e discente, as condições para o ensino, a investigação científica e extensão universitária, bem como a organização do currículo. Este último que demanda uma revisão urgente e actualização crítica, devendo ser mais realista, mais concreto e melhor contextualizado.

Consideramos importante referir que repensar sobre o perfil do gestor, implica que as IES devem ser geridas por líderes com competências de gestão e com uma atitude prática de resolução de problemas. Neste sentido, achamos ser pertinente pensar-se sobre a forma como são indicados os gestores das IES públicas, se é prolífero manter-se a indicação por meio de nomeação do titular do poder executivo, por proposta do órgão de tutela (MES), ou voltar a conferir esse poder às estruturas da própria universidade, passando por um processo de eleição, conforme se observava até antes da aprovação do Decreto n.º 90/09.

Sobre o perfil do docente, urge considerar-se imperioso para a qualidade de ensino, as IES serem munidas de um corpo docente competente e motivado, que incentive os estudantes a desenvolverem as suas capacidades, habilidades, valores e a resolverem os problemas colocados na sociedade.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem é necessário implementar-se métodos e estratégias próprios do ensino superior, para tornar o ensino mais atractivo e produtivo e incrementar os índices de aprendizagem dos estudantes. Dito de outro modo, precisa-se organizar a aprendizagem dos estudantes em torno de trabalho de projecto, resolução de situações-problemas, institucionalização de seminários, pesquisa, trabalho de grupo, bem como práticas laboratoriais.

Para além destes indicadores, especificamente na 4ª República as universidades e instituições de Ensino Superior públicas precisam fazer face aos desafios endógenos e exógenos que seguidamente se apresentam.

4.1 Desafios endógenos

Devemos afirmar que consideramos desafios endógenos os que relacionam-se com a própria universidade e IES pública e que, de alguma forma, a sua solução, gestão, condução depende muito da própria instituição, do seu funcionamento e organização.

Neste sentido, podemos apontar, por um lado, as questões das normas e dos regulamentos das instituições, desde a criação das mesmas e seu cabal cumprimento dentro dos limites que a legislação impõe para a acção da tutela e exercício da autonomia por parte das instituições.

No campo da legislação da gestão e funcionamento do subsistema de Ensino Superior, admitimos ser do domínio público que a maioria das leis sobre o mesmo precisam de revisão, se tivermos em conta que as leis que regem as universidades em Angola e seus estatutos têm como padrão princípios que vigoravam na década de 1980/90. Como se sabe o século XXI tem outras demandas e outras dinâmicas que exigem uma constante actualização, como forma de dar respostas às expectativas actuais.

Ainda neste âmbito será necessário melhorar a prestação de serviços aos estudantes, dos quais podemos destacar a prestação de informações que tem sido apontado como um ponto fraco das universidades e IES públicas. Isso exige apostar-se na formação avançada e continuada dos funcionários não docentes, técnicos e auxiliares, visando diversificar a qualificação académico-científica destes como factor de alcance de uma gestão universitária sustentável, qualidade na prestação de serviços e participação nos projectos de investigação científica.

Por outro lado, há necessidade de progresso institucional e melhoria das condições infraestruturais e humanas. Deverá ser prioridade, neste âmbito, a melhoria das condições para o trabalho docente e pedagógico, mediante a criação de gabinetes para os docentes e estabelecimento de horários flexíveis de atendimento para os estudantes e incentivar iniciativas de docentes que visam o trabalho social com as comunidades.

Um outro desafio neste domínio é a criação de editoras universitárias que busquem potenciar a investigação científica e a publicação de produção local, bem como na elaboração de Revistas Universitárias.

4.2 Desafios exógenos

Os desafios exógenos são à partida o contrário dos endógenos, pois tal como refere CANGA e BUZA (2015) este tipo de desafio, apesar de ter uma relação com a instituição, a sua origem ou solução não dependem essencialmente dela. Pelo que ultrapassá-los não depende apenas da decisão da instituição.

Deste modo, podemos apontar ainda com recurso a estes autores que os desafios exógenos das universidades e IES públicas estão vinculados aos aspectos da cooperação, qualidade e capacitação de docentes no que relaciona-se com o estatuto da carreira. Valorização no sentido de oportunidade pela competência e confiança aliada às condições dignas, mínimas e possíveis para o desempenho da missão, bem como o binómio Qualificação e Remuneração (CANGA & BUZA, 2015).

Sobre a cooperação parece-nos que será necessário definir os princípios e reais propósitos de cooperação, privilegiar o estabelecimento de relações de cooperação com universidades e centros de investigação de referência mundial, obtendo delas o apoio necessário para assegurar uma docência de qualidade e a prossecução da actividade de investigação científica em níveis adequados e tirar maior e melhor proveito destas cooperações.

Em relação a qualidade e capacitação de docentes, é recomendável investir, orientar e incentivar a formação continuada do corpo docente como forma de aumentar a sua qualificação profissional, visando dar resposta a aposta para a qualidade de ensino-aprendizagem.

A valorização dos recursos constitui também um dos desafios exógenos das universidades e instituições de Ensino Superior públicas angolanas, isso demanda actualização do estatuto da carreira, bem como a valorização no sentido de oportunidade pela competência e confiança, aliada às condições dignas, mínimas e possíveis para o desempenho da missão.

Outro desafio tem que ver como binómio Qualificação e Remuneração. Sobre este referir que há, por um lado, a necessidade de revisão do estatuto remuneratório considerando a situação de desvalorização do Kwanza³² em relação ao dólar norte-americano. Por outro, urge a necessidade de as universidades e IES públicas garantirem melhores condições sociais do seu pessoal docente e não docente, devendo a prioridade ser na garantia de um plano de saúde e habitação condigna.

Tal como já fizemos referência, os desafios exógenos encontram a sua solução não dependendo apenas das universidades ou IES, ou seja, exigem que outros intervenientes externos cumpram um conjunto de acções.

Pelo facto de algumas soluções serem do domínio do central, pensamos que o executivo angolano, quer por intermédio do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), quer por intermédio de outros órgãos ministeriais (Ministério das Finanças e Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social) precisa levar a cabo algumas acções de forma que as universidades e IES públicas possam estar dotadas de melhores condições para ajudar Angola a dar respostas às abordagens estratégicas, metas e indicadores da Agenda 2030, que visam "*assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*" (Agenda 2030, p.5).

Fazemos menção desta Agenda, por um lado, pelo facto de Angola subscrevê-la. Por outro, a mesma estabelece algumas abordagens estratégicas como garante para se atingir o Objectivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), do qual o 4º objectivo refere sobre educação e as metas educacionais incluídas em outros ODS.

Esta Agenda considera, portanto, que será necessário mobilizar esforços nacionais, regionais e globais que visem estabelecer parcerias eficazes e inclusivas; aprimorar políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto; garantir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade para todos; mobilizar recursos para um financiamento adequado da educação; e garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas.

Recomenda-se um conjunto de abordagens estratégicas para que a Agenda e os objectivos universais da Educação 2030, muito mais ambiciosos, sejam alcançados, bem como para monitorar os progressos. Em suma, os Estados deveriam investir e expandir abordagens inovadoras, baseadas em evidências e eficientes em custos, que permitam que todos os indivíduos recebam acesso, participem, aprendam e concluam uma educação de qualidade, com

³² Moeda nacional de Angola.

foco especial nas pessoas cujas situações as tornam mais difíceis de serem alcançadas, em todos os contextos (Agenda 2015, p.9).

Para além do acima descrito, para a materialização dos indicadores da Agenda 2030, do Plano Nacional de Formação de Quadros e do programa de governo do MPLA para o quinquénio 2017-2022, é fundamental que haja um maior investimento no sector da educação, sobretudo com uma dotação financeira capaz de fazer face às necessidades do subsistema de Ensino Superior, enquanto aquele que forma quadros superiores para os mais variados sectores da vida do país e maior responsabilização nas acções das IES públicas angolanas.

Assim, pensamos que o executivo angolano deverá, no âmbito dos desafios endógenos e exógenos das universidades e IES públicas para a 4ª República, realizar as seguintes acções:

- Apostar na construção de campus universitários em todas regiões académicas do país e na aceleração das obras em curso, bem como o apetrechamento das infra-estruturas já existentes, munindo-as de números de salas de aulas suficientes, gabinetes de apoio, de laboratórios com equipamento e tecnologia de última geração, bibliotecas sustentáveis, que respondam a crescente procura pelo Ensino Superior;
- Orientar e viabilizar a criação de cursos de pós-graduação que respondam às necessidades formativas do PNFQ que estabelece os seguintes domínios de formação prioritárias *Enfermagem, Medicina, Engenharia Mecânica, Contabilidade e Gestão Financeira, Engenharia Informática, Gestão e Administração de Empresas, Engenharia Civil, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Electrónica e Electrónica;*
- Definir normas e regulamentos que estabelecem claramente como deve ser feita a gestão do Ensino, da Investigação Científica e da Extensão Universitária (Elaborar/Aprovar uma Política ou Plano Nacional de Extensão), bem como o seu cumprimento dentro dos limites que a legislação impõe para as IES;
- Definir uma cotação financeira para apoio da actividade de investigação científica;
- Possibilitar a realização de concursos públicos de ingresso e acesso de docentes e funcionários não docentes.

Sobre essa última acção devemos dizer que o último concurso público válido no MESCTI foi realizado no ano de 2012. Já o concurso realizado em 2014 foi congelado até à presente data, o que tem provocado alguma frustração e falta de motivação por parte dos funcionários docentes

e não docentes das universidades e IES públicas, havendo casos de docentes com o grau de doutores e mestres ainda na categoria de entrada (Assistente-Estagiário), e técnicos-administrativos com formação pós-graduada a trabalharem como técnicos médio.

5. Conclusões

Em jeito de conclusão, apraz-nos reafirmar que o desenvolvimento sustentável de qualquer país tem ligação com a qualidade académica do seu povo, do nível de instrução e educação da sua sociedade, bem como do grau de responsabilidade social dos seus governantes. E como se sabe a qualidade académica não é fruto do acaso nem resulta de discursos bonitos ou ideias geniais. Trata-se de resultado de uma actuação sistemática, calculada, persistente e baseada num plano estratégico cuja materialização exige participação de todos os actores.

Os indicadores da Agenda 2030, do Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020, do Programa de Governação do MPLA 2017-2022, por um lado, exigem do Executivo um maior investimento no sector da educação, com particularidade para o Subsistema de Ensino Superior, pois não se pode alcançar uma educação de qualidade com um parco orçamento. Assim, vale lembrar o aviso de Derek, antigo presidente da Universidade de Harvard citado por Silva (2016), quando referiu que *“se acham que a educação é cara, experimentem a ignorância”*.

Por outro, colocam desafios sérios às universidades e IES públicas, no sentido de buscarem dar resposta ao desafio do desenvolvimento económico, político e social do país.

Para fazer face aos desafios das universidades e instituições de Ensino Superior públicas angolanas na 4ª República é necessário que se promova uma transformação interna multidimensional no sentido de tornar a universidade angolana e as IES públicas, mais actantes, eficientes, modernas e proactivas, mantendo a sua identidade nacional numa perspectiva universal. Uma universidade que esteja mais próxima da sociedade no cumprimento da sua responsabilidade social, pois, percebemos a responsabilidade social como a representação do compromisso da universidade perante o contexto cultural, social, da educação dos cidadãos e de emancipação do espírito humano.

Outrossim, parafraseando o presidente da República de Angola, Dr. João Manuel Gonçalves Lourenço, é fundamental investir-se na qualidade do Ensino Superior universitário e politécnico, com vista à criação de um modelo de Ensino Superior que esteja mais de acordo com as práticas universais, ajustado às necessidades do mercado de trabalho e ao desenvolvimento sustentável do país.

O Presidente da República, ao falar do Estado da Nação na Assembleia da República no dia 16 de Outubro de 2017, assumiu o desafio de ter-se um Ensino Superior de qualidade que garante a colocação de, pelo menos, duas universidades públicas angolanas no *ranking* das 100 melhores em África, que o povo aguarda com expectativa, olhando os macro objectivos que se propõem durante este quinquénio do seu governo.

Referências

- ADRA-ANGOLA, (2016). *Educação no OGE 2016*. Acesso em 05/10/2017. Disponível em: http://www.adra-angola.org/wp-content/uploads/2016/07/Analise-ADRA_OGE-2016_Educacao.pdf.
- ANGOLA. *Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro, que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior*. Luanda, Conselho de Ministros, 2009.
- ANGOLA. *Plano Nacional de Formação de Quadros, Angola 2013-2020*. Luanda, 2012.
- AGENDA 2030, (2015). *Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Acesso em 05/10/2017 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>.
- BARBANTE, C. (2015). *Lista de Instituições de Ensino Superior Públicas, Angola*. Publicado no Blog Barbante em 03/08/2015. Consultado em 23/01/2018. Disponível em: barbante.blogs.sapo.ao/lista-de-instituicoes-de-ensino-1628.
- CANGA, J. L. & BUZA, A. G. *Gestão do Ensino Superior em Angola os desafios endógenos e exógenos*. In: Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa – FORGES, 5ª; Universidade de Coimbra, 2015.
- DEBBASCH, C. *L'Université Désorientée. Autopsie d'une Mutation*. Paris, PUF, 1971.
- KANDINGI, Adelina. *O Ensino Superior Privado em Angola: Sua Evolução – 1992/2007*. Luanda: Riangularte, 2013.
- LOURENÇO, J. M. G. (2017a). *Discurso de Investidura*. Proferido na Cerimónia de Investidura como Presidente da República de Angola aos 26 de Setembro de 2017. Disponível em: www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2017/8/39/Integra-discuro-Presidente-Republica,8eb031da-bbb0. Acesso 28/10/2017.
- LOURENÇO, J. M. G. (2017b). *Discurso sobre o Estado da Nação*. Proferido na Assembleia da República de Angola aos 16 de Outubro de 2017. Disponível em:

www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2017/9/42/Integra-discurso-Presidente-Republica-sobre-Estado-Nacao. Acesso 28/10/2017.

- MPLA. *Manifesto Eleitoral e Programa de Governo 2017-2022*. Luanda, MPLA, 2017.
- MESCT. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia). Rede de instituições de ensino superior em Angola. Dados estatísticos. Luanda: MESCT (8 pp., mimeografado), 2012.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal, EDUFRN, 2000.
- NETO, T. S. *História da Educação e Cultura de Angola – Grupos Nativos, colonização e a independência*. 2. ed. Luanda, Zaina Editores, 2012.
- PETERSON, P. D. *O papel da Universidade para uma Angola melhor*. In: Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares. ISCED de Luanda. N.º 7 Julho/Dezembro 2011, pp. 83-89.
- SILVA, E. A. *Gestão do Ensino Superior em Angola: Realidades, Tendências e desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba, 2016.
- SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

Transdisciplinaridade: nova ferramenta na prática pedagógica

*Olga Judite Jamisse*³³

Resumo

O processo de formação de docentes para o Ensino Superior (ES) exige a implementação de novas estratégias para responder às exigências da sociedade contemporânea e a transdisciplinaridade surge como uma ferramenta necessária, que pode dotar o docente de uma visão holística. O artigo tem como propósito analisar o potencial que os princípios da transdisciplinaridade têm na formação do docente do ES, na sua missão de levar o estudante à aprendizagem significativa, onde a essência da aprendizagem não é a acumulação de factos, mas sim, uma aprendizagem que vai para além do cognitivo, provocando mudança na personalidade do estudante, quer seja no comportamento, atitudes, quer seja na percepção do seu “eu” num mundo globalizado. Como metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica e a análise permitiu visualizar a importância da implementação da transdisciplinaridade na formação do docente do ES. Consideramos que na maioria das instituições de formação de docentes do ES em Moçambique a transdisciplinaridade ainda é uma retórica, não acontecendo efectivamente como uma acção pedagógica. Assim, sugere-se que os formadores efectuem a formação observando os princípios da transdisciplinaridade, em que se implemente a articulação e a integração dos diversos saberes no processo de formação.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Docente. Ensino Superior.

Abstract

The training process of teachers for higher education (HE), demands the implementation of new strategies to respond to the requirements of the contemporary society and the transdisciplinarity suggests as a tool that can endow the teacher with a holistic vision. The article aims to analyze the potential that the principles of transdisciplinarity has in the training of teachers of higher education (HE), in its mission to lead the students to meaningful learning of facts, but rather a learning goes beyond the cognitive, causing change in the students personality, be it in behavior, attitudes, or in the perception of his / herself in a globalized world. As methodology and analysis allowed visualizing the research and implantation of the transdisciplinarity in institutions of formation of teachers of the higher education (HE) in Mozambique, transdisciplinarity is still rhetoric, not actually happening as a pedagogical action. Thus, it is suggested that the trainers carry out the formation observing the principles of transdisciplinarity, in which the articulation and the integration of different centers in the process of formation.

Key words: Transdisciplinarity. Teacher. Higher school.

Introdução

O mundo globalizado apresenta-se com inúmeros desafios como, por exemplo, procurar adequar o conhecimento que se aprende de forma fragmentada às realidades multidimensionais e globais. A nova dinâmica faz com que os docentes sejam chamados a contraporem à situação com um novo olhar pedagógico, fundamentado na transdisciplinaridade. O carácter transdisciplinar não coloca em causa o modelo disciplinar de organização do conhecimento, mas

³³ Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, Doutoranda em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Docente na Academia de Ciências Policiais. E-mail: fjudite@yahoo.com.br

completa-o, estimulando a percepção dos fenómenos, para o desenvolvimento articulado do ser humano em seu contexto local. É assim que se torna necessário o debate de certos elementos básicos a respeito da transdisciplinaridade, a fim de garantir a compreensão das interfaces que se criam com outras áreas de conhecimento, quando a transdisciplinaridade é implementada no processo pedagógico. Não temos a intenção de fornecer uma definição absoluta do que é a transdisciplinaridade, mas sim reflectir sobre alguns procedimentos que fazem emergir uma nova forma de agir do docente no processo de ensino e aprendizagem.

Na essência a transdisciplinaridade significa, *o retorno às origens da significação humana do conhecimento, é uma possibilidade do resgate da história do saber, é encontrar em cada paragem vivências e experiências relegadas ao esquecimento, deixadas de lado, até ridicularizadas (...) porque contrariavam o racionalismo e a objectividade, dogmas adotadas pela ciência moderna* (TRINDADE, 2004, p. 36). Assim ao longo do artigo desenvolvemos temáticas como: a transdisciplinaridade e a contribuição da transdisciplinaridade na formação do docente do Ensino Superior (ES).

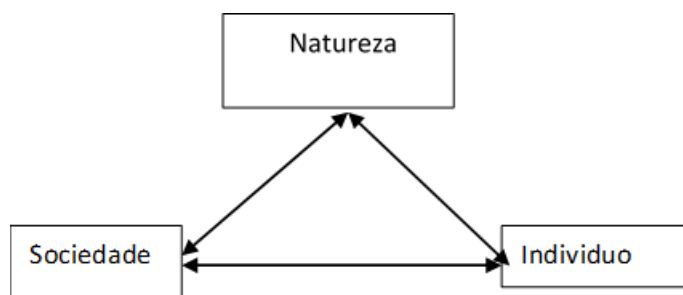
Transdisciplinaridade

SANTOS (2008) advoga que a transdisciplinaridade tem a sua origem no Teorema de Godel, que defende a existência de vários níveis da realidade, contrariando a lógica clássica com base na teoria positivista. Na mesma linha de pensamento NICOLESCU (1999), citado por este autor, afirma que, em termos matemáticos, a lógica clássica visualiza-se obedecendo aos seguintes princípios: *“O axioma da identidade A é A ; o axioma da não contradição A não é não A ; o axioma do terceiro excluído não há um termo T , que é ao mesmo tempo A e não A ”* (SANTOS, 2008, p. 74).

Julgamos que com a leitura destes princípios axiomáticos pode se entender que a lógica clássica defende a existência de uma única realidade. No entanto, NICOLESCU sugere o entendimento de que com a física quântica é possível provar a existência de *um terceiro T , que ao mesmo tempo é A e não A* (idem, p.75). Esta abordagem mostra a contradição, e isso faz com que se aceite a existência de um outro nível de realidade de conhecimentos, que a lógica clássica sempre procurou ignorar, primando pelo conhecimento determinado pelo poder dominante. É assim que Santos (idem) olha para a transdisciplinaridade como sendo o quebrar da lógica clássica que não admite a contradição e o aparecimento da articulação nos elementos binários, introduzindo o terceiro incluído.

No mesmo diapasão MORAES (2008) no seu artigo intitulado *Transdisciplinaridade e Educação* refere que nesta época pós-moderna é necessário um pensamento complexo e transdisciplinar que pode estabelecer uma relação interdependente dos diferentes saberes das diversas dimensões do triângulo da vida, como se ilustra na figura 1.

Fig 1 Elementos do triângulo da vida



Fonte: Elaborado pela autora.

O posicionamento do autor citado remete ao pensamento de que a transdisciplinaridade é uma lógica contrária à lógica clássica, que abala o fundamento desta centrado na não contradição e num princípio do “sim ou não” e do “é ou não é”. Na sequência disso, a transdisciplinaridade requer a implementação de uma reflexão que vai além dos aspectos cognitivos, envolvendo-se na lógica ternária que ajuda a transpor a realidade da lógica clássica e buscar um outro nível de conhecimento mais abrangente.

Nas palavras de MORIN (1995), é preciso usar a cognição completa que ajuda a trazer o saber a partir de princípios amplos e diferenciados, existentes no seio das comunidades. SANTOS (idem, p.77) acrescenta afirmando que conceber o conhecimento a partir da visão transdisciplinar leva ao princípio de complementaridade dos opostos e olha para a realidade de uma forma integrada, por exemplo: *razão e emoção; indivíduo e sociedade; subjectivo e objectivo...*. Fazendo uma leitura profunda a esta opinião pode se perceber que o autor recorre a conjunção “e” como condição de se mostrar a articulação dos binários, mas também para evidenciar a complementaridade necessária entre os pares. Entretanto, para ultrapassar a lógica clássica Moraes, citando D’Ambrosio, recomenda “ abrir as portas de nossas gaiolas epistemológicas” (MORAES, 2008, p.4).

Esta posição é *sine qua non* para compreender como o conhecimento e a aprendizagem se processam, buscando as bases teóricas da lógica ternária adoptadas de uma circularidade, acompanhada por um diálogo ao longo do processo. Julgo que este pensamento está mais evidente na reflexão de MURIA (2013), quando explicita que:

o paradigma fragmentador baseado no conhecimento disciplinar, esgotou a sua possibilidade de continuar a contribuir para o desenvolvimento equilibrado da humanidade, suscita a busca de uma nova visão epistemológica, que promova o estabelecimento de um conceito integrador na produção e entendimento do conhecimento produzido (p. 6).

A opinião do autor acima mencionado transmite, por um lado, a necessidade da mudança do espírito de “sectorização” e de classificação dos saberes, por outro, submete a ideia de que existe uma necessidade de formar o Homem numa perspectiva integral, inserido em sua realidade, passando da subjectividade para uma intersubjectividade.

O entendimento dos autores citados pode se associar ao de YUS (2002) no seu estudo intitulado *Educação Integral - uma educação holística para o século XXI*, que olha para a aprendizagem holística como sendo aquela que busca um equilíbrio dinâmico na aprendizagem dos conteúdos, valorizando a aprendizagem interactiva, multifacetada que aceita a interdependência e a conectividade de outras realidades.

A incessante procura da percepção da importância da transdisciplinaridade remete-nos à busca da condição epistémica da transdisciplinaridade. Para tal, PAVIANI (2008, p. 22) apresenta duas definições: A primeira considera a transdisciplinaridade como sendo o processo que permite uma possibilidade de ultrapassar o domínio das disciplinas formalmente estabelecidas; enquanto na segunda definição a transdisciplinaridade é vista como sendo a que "*consiste na possibilidade de estabelecer uma ponte entre os saberes. Isto é, entre a ciência, a arte, a religião, a política, etc*".

Na mesma perspectiva YARED (2013) traz a questão de que na actualidade alguns autores encontram uma similaridade entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, uma vez que estes conceitos têm o sua cerne na cooperação e coordenação disciplinar que se notabiliza no sistema de ensino-aprendizagem. Para uma melhor compreensão da similaridades destes conceitos, reafirmamos o que FAZENDA (2002) defende quando afirma que:

a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] a interdisciplinaridade

pauta-se numa acção em movimento. Pode –se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza (p. 180).

As definições transmitem a ideia de que a transdisciplinaridade transpõe as relações das disciplinas e busca um saber a partir de um contacto com todas as dimensões da realidade da vida, o social, o estético e o político. Por exemplo, os problemas do meio ambiente não podem ser resolvidos apenas pelo diálogo entre as disciplinas, senão com a transdisciplinaridade, que estabelece uma transversalidade entre os grandes domínios como o social, o político, o ético e o estético.

Na transdisciplinaridade é importante a consciência de que o sujeito é o protagonista e no processo de ensino e aprendizagem, segundo YARED (2013) leva o estudante a,

ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe sobretudo a capacidade crítica no confronto da cultura dominante (...), por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (p. 171).

Por seu turno, PAVIANI (idem) chama a atenção para o facto de que a transdisciplinaridade não está livre de um holismo vazio que pode impedir de perceber a existência de unidades mínimas que constituem o núcleo de cada disciplina. Entretanto, para se escapar do holismo vazio na transdisciplinaridade é preciso que se tenha uma clareza epistemológica em volta da transdisciplinaridade, que pode permitir desenvolver um diálogo profundo entre diferentes realidades, na negociação de significados a partir da forma como se observa o mundo.

O debate que apresentamos dos autores supracitados mostra a importância da transdisciplinaridade no período contemporâneo, guiado pelas teorias com o pré-fixo “pós” que se asseguram no aceitar os diferentes níveis da realidade no processo cognitivo e na abertura que possibilita a inserção de diferentes conhecimentos significativos e abrangentes. É assim que na secção que se segue procuramos discutir a contribuição da transdisciplinaridade na formação do docente do ES.

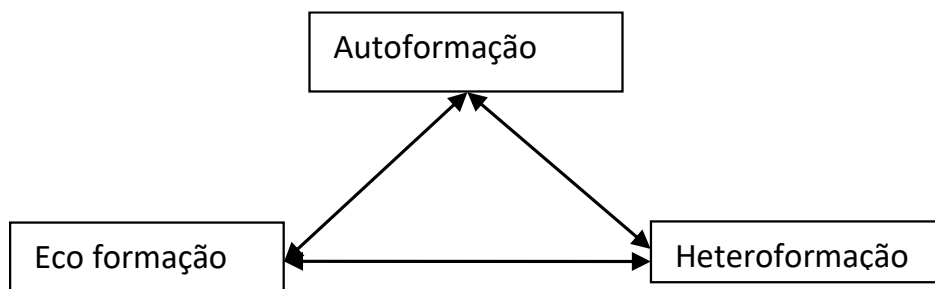
Contribuição da transdisciplinaridade na formação do docente do Ensino Superior

Os docentes do ES constituem o grupo confiado na implementação dos planos curriculares na perspectiva de levar os estudantes a saírem da percepção empírica, para uma que se proceda através de uma análise detalhada dos porquês desta ou daquela prática cultural. A este propósito ROLDÃO (1999, p. 38) afirma que " *trata-se de decidir e gerir o quê e o como da*

aprendizagem, incluindo a dimensão da transposição didática do saber (...)". Tendo em conta MORAES (2008), isso consiste em implementar a transdisciplinaridade que permite estabelecer uma relação interdependente dos diferentes saberes das diversas dimensões do triângulo da vida. É uma perspectiva que rompe com a linearidade de causa-efeito da educação tradicional. Para que o docente trabalhe na perspectiva transdisciplinar é preciso que as instituições que formam docentes preparem-nos no sentido de saber orientar o processo de ensino e aprendizagem levando em conta o terceiro incluído na teoria de Basarab Nicolescu.

Segundo MORAES e NAVOS (2010, p.187), isso significa implementar na formação a *teoria tripolar*, que é a presença na formação de três níveis de análise: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação, sem prioridade de um em relação aos outros, mas sim o desenvolvimento dinâmico de natureza complexa, como um todo, como um *continuum* (Pineau e Patrick, 2005). Esta teoria inclui três níveis que podem ser assim representados:

Fig. 2: Elementos da teoria tripolar



Fonte: Elaborada pela autora.

Com esta teoria implementa-se uma dinâmica complexa, uma vez que a autoformação implica que o formando tome o controlo da sua vida profissional e pessoal. Nas palavras do autor acima referenciado é tornar-se sujeito, trazendo a autorreferencialidade, a multidimensionalidade, acompanhada pela relação com o outro (heteroformação) e com o meio ambiente (ecoformação). Assim, o formando interpreta a realidade a partir dos seus níveis de percepção, constrói o conhecimento na base de obtenção de informações que estão presentes nos outros níveis de realidade, reconhecendo a complexidade constitutiva da vida.

Para TORRE (2004) referido por MORAES e NAVAS (2010) é indiscutível que as instituições de formação que trabalhem com este tipo de compreensão transformem a pedagogia

do erro³⁴ em uma pedagogia de êxito³⁵, pois cuida da dimensão autoformadora, que é ela que ajuda a revelar a sensibilidade, o imaginário, a criatividade do docente, assim como dos seus estudantes. Usando as palavras de NICOLESCU (2002, p.2), esta pedagogia penetra na *zona do sagrado* do indivíduo.

Segundo PINEAU e PATRICK (2005), isso mostra que a lógica ternária³⁶ na formação transpõe a lógica binária³⁷, já que, permite o aparecimento de outros elementos contrapondo-se em qualquer nível de realidade. O que torna evidente que não se tem uma verdade absoluta, mas sim, verdades sujeitas a mudanças no decurso do tempo, dado que o conhecimento é sempre uma tradução seguida de uma reconstrução. Como tal, os currículos das instituições de formação de docentes do ES em Moçambique podiam ser desenhados num pressuposto da lógica do terceiro incluído, que permite que a formação aconteça dentro da observância das relações do formando consigo mesmo (autoformação), com os outros (heteroformação) e com o meio ambiente (ecoformação).

A formação nesta perspectiva pode fazer com que o docente na sala de aulas realize a prática pedagógica, que OLIVEIRA (2013) argumenta defendendo a tese de que a prática pedagógica deve ser compreendida como sendo,

a prática profissional do professor antes, durante e depois da sua acção em classe com os alunos. Ela revela as competências, os invariantes de conduta, bem como os esforços de adaptação efetuados pelo profissional do ensino para responder aos desafios impostos pelas situações complexas em contexto de ensino-aprendizagem (p. 59).

Neste sentido o docente materializa o currículo na perspectiva de produção do conhecimento, buscando aprendizagens significativas num processo de interação entre o conhecimento já existente e o novo. Nessa dinâmica " *o novo conhecimento adquire significados*

³⁴Pedagogia do erro - parte do paradigma cartesiano, na visão perfeccionista, aquela que não admite a existência do erro. Vive-se de forma coerente com a crença de que o erro é algo que se esconde, que se desfaça, que não se deve cometer (Furtado, 2005).

³⁵Pedagogia de êxito- consiste em levar os estudantes a uma boa competência nos estudos, fazendo com que não percam a curiosidade de aprenderem e estarem dispostos a contribuírem na melhoria da comunidade na qual estão inseridos (Gertrudix, 2009).

³⁶ Lógica ternária ou do terceiro incluído- "pressupõe a existência de diferentes níveis de realidade. Conceber a realidade como um processo dinâmico em contínua interação, leva a relativar a verdade científica, situando-a na linha histórica de evolução das ideias. Por isso a lógica do terceiro incluído torna-se um instrumento procedimental do vir-a-ser por excelência, considerando sempre as verdades como provisórias e dinâmicas. Portanto é um instrumento conceptual para dar conta da multiplicidade de interações que são impossíveis de processar segundo a lógica clássica" (Santos; Santos e Chiquieri, 2009, pp 4 e 6).

³⁷ Lógica binária ou linear- com alicerces nos princípios do paradigma cartesiano onde a realidade é ordenada, o sujeito é isolado do seu meio ambiente, predomina a hierarquia que não permite a retroalimentação (Silva; Mota; Costa; Aparecida; Fabiano e Artur, 2015).

para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais elaborado em termos de significados e adquire mais estabilidade" (MOREIRA, 2011, p.225). Assim se chega a aprendizagem significativa crítica " *que permite ao sujeito fazer parte da sua cultura e ao mesmo tempo fora dela"* (idem, p. 226). Com este tipo de aprendizagem o estudante prepara-se para enfrentar as mudanças movidas pela globalização de forma construtiva, sem se deixar dominar por elas.

Quando se fala e se implementa aprendizagem significativa crítica, é necessário ter a consciência de que o estudante desenvolverá uma nova personalidade, flexível, crítica, criativa, dialógica, que se constrói epistemologicamente na base de questionamento.

Os argumentos dos autores supracitados revelam que a implementação da transdisciplinaridade leva ao aprender a aprender e ao ensino centrado no estudante. Face a constatação levanta-se a seguinte questão: qual tem sido a prática pedagógica dos docentes do ES (em Moçambique) no processo de ensino e aprendizagem? Para ter a resposta a este questionamento, mesmo que parcial, é necessário efectuar uma pesquisa que comporte um quadro analítico e que tome em consideração o complexo e o global do agir do docente no processo de ensino e aprendizagem.

É certo que o discurso da política educacional em Moçambique apela para o desenvolvimento de um ensino centrado no estudante e que leve este ao aprender a aprender. Mas o que temos observado em algumas salas de aulas de algumas Instituições de ES, é que a prática pedagógica continua a ser aquela que se centra numa aprendizagem mecânica. Ainda se transmitem conhecimentos estanques considerados verdades inquestionáveis, dogmas, o que conduz a formação de personalidades passivas, carregadas de ilusão e de certezas absolutas. São conhecimentos que não permitem a busca do autoconhecimento e de novos saberes para a valorização do ser humano.

Considerações finais

As reflexões aqui expostas conduzem ao entendimento de que a transdisciplinaridade constitui um fio condutor que penetra no ambiente de aprendizagem, articulando os saberes contextualizados nos planos curriculares com a realidade, social, económica e política. Isto revela que, para a concepção do conhecimento transdisciplinar é preciso chamar a lógica ternária para ajudar a alcançar um nível de realidade mais abrangente, estabelecendo uma interdependência entre o objecto e o sujeito.

Desta feita pode se inferir que a transdisciplinaridade é importante na formação do docente, uma vez que, este poderá ser preparado na lógica ternária que permite liberdade de reflectir e ir para além do que é disciplinar ou interdisciplinar.

O docente, imbuído no espírito transdisciplinar, se revela e se transforma no exercício da sua docência. É aqui onde se identifica como pesquisador, que busca o auto conhecimento e o conhecimento do outro, respeitando a sua cultura e a cultura do outro. Portanto, docente pesquisador é cada vez mais capaz de pensar na sua prática, aceitar ser socializador e participante na produção do conhecimento.

Neste pressuposto, tem a possibilidade de implementar uma aprendizagem holística, que busca conexões entre temas e aprendizagens de diferentes comunidades, trazendo um equilíbrio dinâmico nos conteúdos e no processo da aprendizagem. Pode se compreender que a teoria e a prática vão ressignificando o trabalho do docente, até alcançar a prática pedagógica conducente à aprendizagem significativa crítica, desafio do mundo contemporâneo, se entendermos que estamos vivendo um período complexo na dinâmica do mundo global. Porém somos de opinião de que na maioria das instituições de formação de docentes do ES em Moçambique a transdisciplinaridade ainda é uma retórica, não acontece efectivamente como uma acção pedagógica.

Assim, sugere-se que os formadores efectuem a formação observando os princípios da transdisciplinaridade, em que se implemente a articulação e a integração dos diversos saberes no processo de formação. A intensão é fazer com que o formando saiba desmistificar a especificidade dos conteúdos disciplinares e estabelecer uma relação de sentido entre estes e o contexto real da sua comunidade.

Referências

- FAZENDA, I. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo, Cortez, 2002.
- FURTADO, J. *Pedagogia do erro*, 2005 [online]. Disponível na Internet via WWW.juliofurtado.com.br/pedagogia_erro.pdf. Acesso no dia 11/7/2017.
- GERTRUDIX, S. *Pedagogia de êxito*, 2009. [online]. Disponível na Internet via <https://sebastiangertrudix.wordpress.com/2009/08/1a-pedagogia-del-exito>. Acesso no dia 11/7/2017.
- MORAIS, M. C. *Transdisciplinaridade e educação*. São Paulo, Antakarana/Prólibera, 2008.
- MORAES, M. C. e NAVAS, J. M. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação*. Rio de Janeiro, 2010.

- MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2011.
- MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.
- MURIA, A. J. *A Transversalidade na Produção do Conhecimento e a Universidade no Século XXI*. Maputo, Universidade Pedagógica, 2013.
- NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom, 1999.
- OLIVEIRA, A. A. “O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas”. In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?*. SP, Cortez Editora, 2013.
- PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: Conceitos e Distinções*. Caxias do Sul, EDUCS, 2008.
- PINEAU, G. e PATRICK, P. *Transdisciplinaritéet Formation*. Paris, L’Harmattn, 2005.
- ROLDÃO, M. C. “Currículo Como Projecto - O papel das Escolas e dos Professores”. In: RIBEIRO, A. (org.). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Texto Editora, 1999.
- SANTOS, A. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Cinco Princípios Para Resgatar o Elo Perdido*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.13, nº 37, jan. 2008. [online]. Disponível na Internet via WWW. URL: [htt://pucsp.br/ecurriculum](http://pucsp.br/ecurriculum). A cessado no dia 11/11/2014.
- SANTOS, A.; SANTOS, A. M. S. e CHIQUIERI, A. M. *A dialógica de Edgar Morin e o 3º incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo*, 2009. [online]. Disponível na Internet via WWW.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/.../conf_a_dialogica_de_edgar_morin.pdf. A cessado no dia 11/7/2017.
- SILVA, A. R. R.; MOTA, A. J. B.; COSTA, C. J. C.; APARECIDA, D. G.; FABIANO, F. R. e ARTUR, S. J. *Os paradigmas do pensamento cartesiano e do pensamento sistémico-11º congresso de sistemas França/Brasil 2015*. [online]. Disponível na Internet via www.issbrasil.usp.br/ocs/index.php/cbs/11cbs/paper/downloadsuppfile/75/13. A cessado no dia 11/7/2017.
- TAVARES, D. E. “A interdisciplinaridade na contemporaneidade-qual o sentido?”. In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?*. S. Paulo, Cortez Editora, 2013.
- TRINDADE, L. S. P. *A alquimia dos processos ensino-aprendizagem em química: um itinerário interdisciplinar e transformação das matrizes pedagógicas*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Unicid, 2004.

- TORRE, R. M. *La profesion docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Unesco- Orealc, Mimeo, 2004.
- YARED, I. “O que é interdisciplinaridade?”. In: Fazenda, I. (ED.). *O que é interdisciplinaridade?*. S. Paulo, Cortez Editora, 2013.
- YUS, R. *Educação Integral- Uma Educação Holística Para o Século XXI*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

Mapas de conceitos de Educação/ Currículo

*Carla Maria Ataíde Maciel³⁸, António Taimo Supeia³⁹
Madalena Bive⁴⁰ e Telma Luís Nhantumbo⁴¹*

Resumo

O objectivo principal deste artigo é partilhar mapas de conceitos de Educação/Currículo que constituem um alicerce para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Doutoramento em Educação/ Currículo na Universidade Pedagógica. Os referidos mapas foram elaborados por doutorandos em fase inicial de pesquisa. O processo de elaboração de mapas teve por objectivos orientar os doutorandos a (1) explorarem a literatura básica relacionada com os seus temas de pesquisa; (2) identificarem e definirem os conceitos básicos da sua pesquisa; (3) reflectirem sobre a relação entre tais conceitos e (4) organizarem um sumário visual dos conceitos e da sua teia de relações. Alguns mapas têm uma estrutura hierárquica e outros uma estrutura circular. Para além dos mapas, os doutorandos escreveram textos expositivo-explicativos, nos quais explicaram a teia de relações entre os conceitos por eles mapeados. Concluimos que estes exercícios estimulam o pensamento crítico e permitem o domínio necessário dos conceitos básicos estruturantes da pesquisa, sendo, portanto, úteis para todos os pesquisadores em fase inicial ou mais avançada da investigação.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Mapa de conceitos.

Abstract

The main objective of this article is to share maps of concepts of Education/ Curriculum that constitute the foundation for the development of research in the scope of the Doctoral Program in Education/ Curriculum at Universidade Pedagógica. Those maps were elaborated by doctoral students who were initiating their research process. The purpose of the mapping exercise was to guide doctoral students to (1) explore the literature related to their research topics; (2) identify and define basic concepts of their research; (3) reflect on the relationship among those concepts, and (4) organize a visual summary of those concepts and their respective network. Some maps have a hierarchical structure, others a circular one. Doctoral students also wrote expository and explanatory essays in which they explained the relationship among different concepts they mapped. We concluded that these exercises stimulate critical thinking and develop the necessary mastery of basic concepts structuring the research. They are useful exercises for initial or more advanced stages of research.

Keywords: Education. Curriculum. Map of concepts.

³⁸ Doutora em Estudos Ingleses pela Universidade de Illinois - EUA, Docente da Universidade Pedagógica (UP)

³⁹ Doutorando em Educação/Currículo pela UP.

⁴⁰ Doutoranda em Educação/Currículo pela UP.

⁴¹ Doutoranda em Educação/Currículo pela UP.

Introdução

O objectivo principal deste artigo é partilhar com a comunidade académica mapas de conceitos de Educação/Currículo que constituem um alicerce para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Doutoramento em Educação/ Currículo na Universidade Pedagógica.

Os referidos mapas foram elaborados no âmbito do módulo de Escrita Académica da segunda edição do Doutoramento em Educação/ Currículo por doutorandos em fase inicial de pesquisa. O processo de elaboração de mapas teve por objectivos orientar os doutorandos a (i) explorarem a literatura básica relacionada com os seus temas de pesquisa; (ii) identificarem e definirem os conceitos básicos (termos básicos) da sua pesquisa; (iii) reflectirem sobre a relação entre tais conceitos e (iv) organizarem um sumário visual dos conceitos e da sua teia de relações.

Julgamos este trabalho importante porque os doutorandos estavam em fase de desenvolvimento dos seus projectos de pesquisa e, como nota Rudio (1997, p. 19), a definição de conceitos ou termos básicos *“é tão útil e importante para a elaboração de projectos, como é para a execução da própria pesquisa, e tão imprescindível para o indivíduo produzir os seus próprios pensamentos, como para comunicar os resultados a que tiver chegado”*. O mesmo autor, acrescenta:

O conceito é uma actividade mental que produz um conhecimento, tornando inteligível não apenas esta pessoa ou esta coisa, mas todas as pessoas e coisas da mesma espécie. Além de ser a representação da coisa em alguém, o conceito é o meio que o indivíduo tem de reconhecer esta coisa (ou qualquer da mesma espécie), compreendendo-a, tornando-a inteligível para si.

Assim sendo, consideramos que envolver todos os doutorandos na pesquisa de conceitos de áreas específicas de Educação/ Currículo bem como na construção e explicação das teias de relações entre os mesmos era proporcionar-lhes uma experiência de re(conhecimento) de termos que, aparentemente, fazem parte do seu quotidiano profissional (por exemplo, os conceitos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, material didáctico, supervisor), mas que podem ser mais profundamente apreendidos e compreendidos, se pensados de forma sistémica e não isolada.

Com este objectivo em vista, os doutorandos iniciaram o processo lendo literatura relacionada com os seus temas de pesquisa e identificando, em fontes diversas (por exemplo, livros, artigos, dicionários especializados) conceitos básicos estruturantes da sua pesquisa, ou seja, definições de palavras-chave ou termos técnicos que, no seu entendimento, constituíam os alicerces da sua pesquisa. À medida que iam identificando tais conceitos, os doutorandos iam, também, elaborando uma ficha de conceitos. Nessa ficha, incluíam a referência bibliográfica da

fonte, a definição do conceito e, por fim, uma frase exemplificativa do uso desse conceito com a acepção definida. Por vezes, quando os conceitos eram apresentados de formas diferentes pelo mesmo ou por diferentes autores, os doutorandos incluíam nas suas fichas as várias definições encontradas e, conseqüentemente, várias frases exemplificativas. As fichas de conceitos foram objecto de um exercício de revisão de pares e alguns dos conceitos foram apresentados e discutidos por todos os doutorandos do módulo de Escrita Académica. Estas discussões permitiram que os doutorandos ganhassem uma maior consciência das similaridades ou diferenças entre as definições apresentadas para um mesmo conceito e, dessa forma, ampliassem a sua compreensão.

Paralelamente, os doutorandos foram elaborando anotações bibliográficas e fichas críticas de artigos ou teses que relatavam estudos quantitativos ou qualitativos da sua área de pesquisa. Tais anotações e fichas críticas também foram sendo revistas por pares, apresentadas e discutidas em sessões plenárias no módulo. Todo esse processo contribuiu para que os estudantes fossem ampliando e aprofundando a sua visão da literatura em Educação/ Currículo em geral e, em particular, da área específica em que estavam a trabalhar, por exemplo, Educação de Infância, Necessidades Educativas Especiais, Supervisão Pedagógica, etc. Quase no final do módulo, os doutorandos foram orientados a elaborar o mapa da literatura lida/ identificada como importante e também o mapa de conceitos.

No que respeita ao mapa de conceitos, eles foram orientados a organizarem um mapa visual dos termos que haviam definido e da sua teia de relações. Essa teia de relações deveria ser explicitada por meio de um texto expositivo-explicativo. Os doutorandos tiveram a liberdade de organizar os mapas com uma estrutura hierárquica (orientação de cima para baixo), uma estrutura transversal (orientação da esquerda para a direita), uma estrutura circular, ou a combinação destas várias possibilidades. Em alguns casos, os doutorandos incluíram nos mapas as referências dos autores lidos e, na explicação que apresentaram, referiram-se não só aos conceitos-chave propriamente ditos, mas a áreas conceptuais ou campos de pesquisa que, no seu processo de estudo e reflexão, tinham identificado como fundamentais para a prosecução da sua dissertação. Noutros casos, houve uma maior preocupação na identificação e mapeamento da teia de relação entre os conceitos, sem indicação dos campos de pesquisa.

A seguir, a título ilustrativo, apresentam-se três mapas de conceitos e respectivos textos expositivo-explicativos.

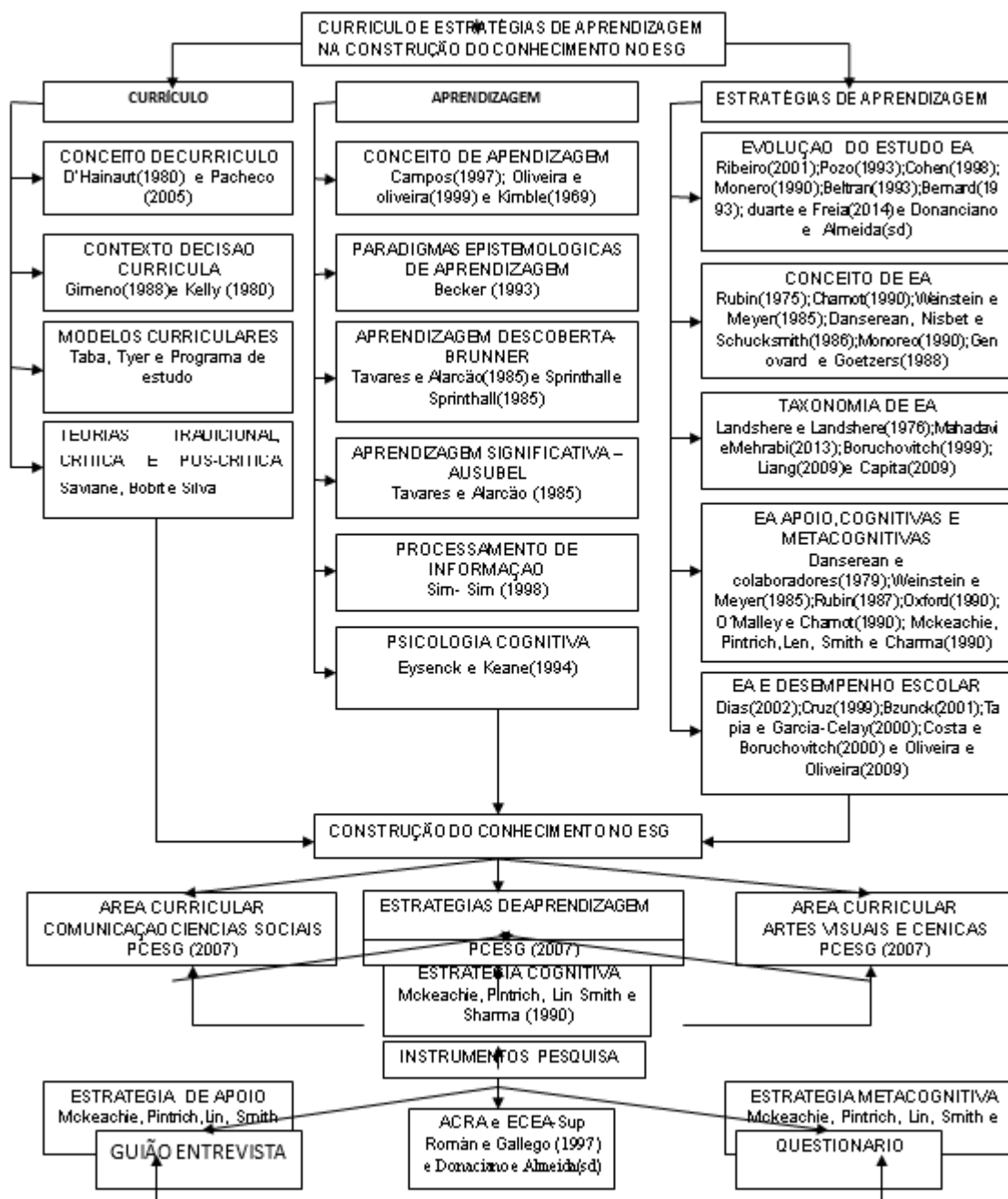
Desenvolvimento

Como explicamos na introdução, os conceitos mapeados e discutidos no texto enquadram-se nos projectos de pesquisa do doutoramento em Educação e Currículo. Os temas explorados nos mapas de conceitos que apresentamos como exemplo foram:

- (i) Currículo e Estratégias de Aprendizagem na Construção do Conhecimento no ESG;
- (ii) Representação do Género no Currículo de Educação Física;
- (iii) Análise sobre os Programas e Manuais de Ensino do 2º e 3º ciclo de Ensino Básico.

Abaixo, apresentamos os mapas conceptuais e os respectivos textos expositivo-explicativos de cada um desses temas.

1. Currículo e Estratégias de Aprendizagem na Construção do Conhecimento no ESG



Neste mapa são apresentados conceitos e os respectivos autores. As palavras-chave são: currículo, aprendizagem e estratégias de aprendizagem (EA). A discussão teórica que encerra estes conceitos-chave concorre para a construção do conhecimento dos alunos do Ensino Secundário Geral (ESG).

O Plano Curricular do ESG organiza o conhecimento em áreas curriculares, nomeadamente área curricular de Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e a Área de Artes Visuais e cénicas (PCESG, 2007). Com efeito, os alunos do ESG constroem o seu conhecimento no quadro destas áreas curriculares. Na nossa pesquisa, vamos privilegiar as seguintes estratégias de aprendizagem para a construção de conhecimento: Estratégias de apoio, cognitivas e estratégias metacognitivas (Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma,1990). Estas estratégias facilitam a construção do conhecimento dos alunos do ESG.

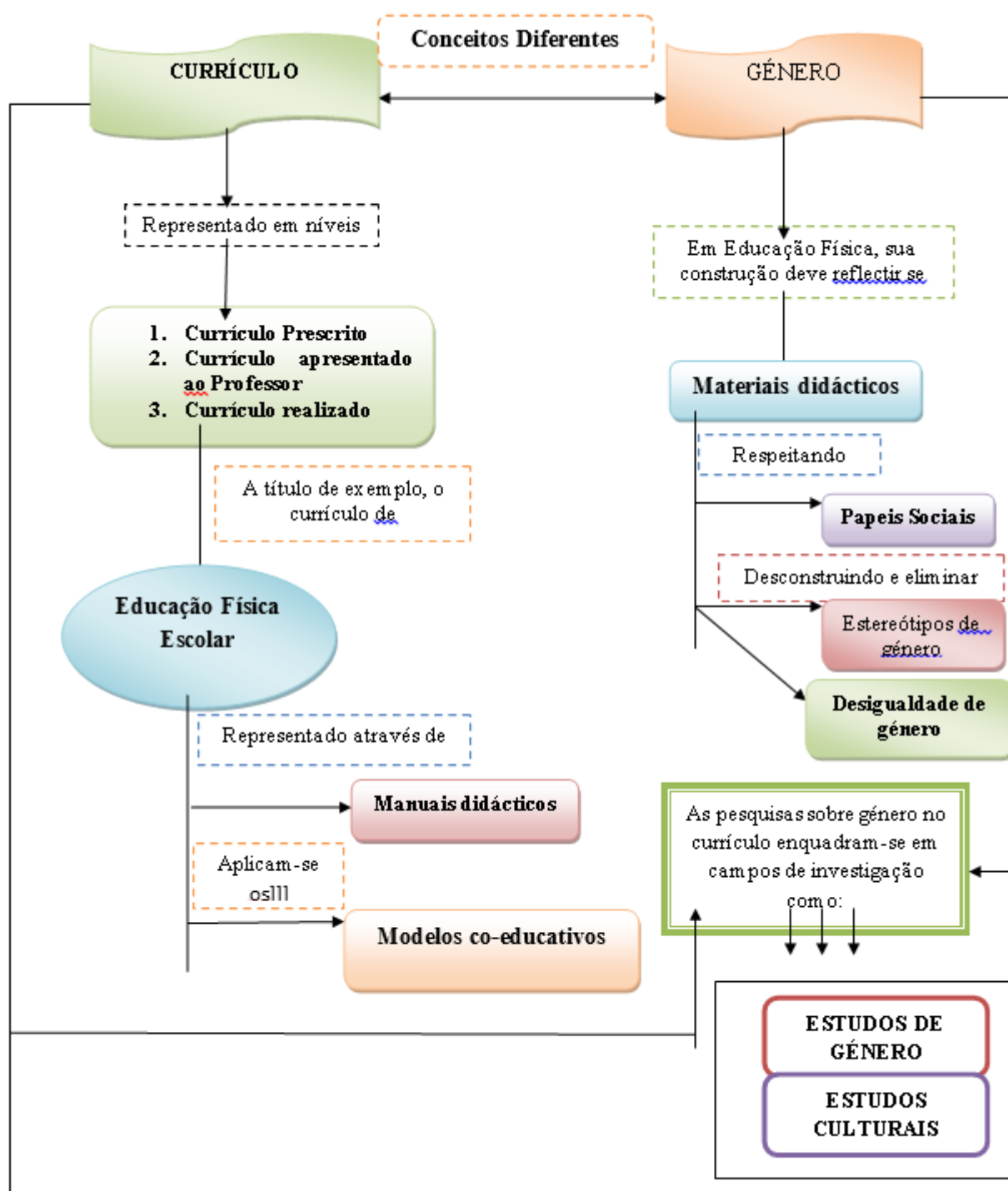
Termina-se o Mapa de Conceitos com apresentação dos instrumentos de pesquisa: ACRA (Román e Gallego, 1997) e ECEA-SUP, Donaciano e Almeida, sd). Por baixo do conceito-chave “currículo”, são apresentados quatro conceitos relacionados e os autores que escrevem respectivamente sobre os mesmos, a saber: (i) Conceito de currículo (D’Hainaut,1980; Pacheco, 2005 e Varela, 2013). (ii) Contexto da decisão curricular (Gimeno, 1988 e Kelly, 1980). (iii) Modelos curriculares (Taba, Tyer e Programa de estudo) e (iv) Teorias tradicional, críticas e pós-críticas (Saviane, Bobit e Silva).

No que tange ao conceito “aprendizagem”, são também apresentados conceitos e apresentados os autores que se debruçaram sobre eles: (i) Conceito de aprendizagem (Campos,1997; Oliveira e oliveira, 1999 e Kimble, 1969). (ii) Paradigmas epistemológicos da aprendizagem (Becker,1993). (iii) Aprendizagem por descoberta de Bruner (Tavares e Alarcão,1985 e Sprinthall e Sprinthall,1985). (iv) Aprendizagem significativa de Ausubel (Tavares e Alarcão,1985). (v) Teoria de processamento de informação (Sim-Sim (1998) e (vi) Psicologia cognitiva (Eysenck e Keane,1994).

Por sua vez, o conceito Ensino-Aprendizagem (EA) abarca as seguintes áreas conceptuais de estudo (i) Evolução do estudo de EA (Rubin,1975; Chamot,1990; Weinstein e Meyer,1985; Danserean, Nisbet e Schucksmith, 1986; Monoreo, 1990 e Genovard e Goetzers,1988). (ii) Conceito de EA (Rubin, 1975; Chamot, 1990; Weinstein e Meyer 1985; Danserean, Nisbet e Schucksmith,1986; Monoreo, 1990 e Genovard e Goetzers, 1988). (iii) Taxonomia de EA (Landshere e Landshere,1976; Mahadavi e Mehrabi, 2013; Boruchovitch, 1999; Liang, 2009 e Capita, 2009). (iv) EA de apoio, cognitiva e metacognitivas (Danserean e colaboradores, 1979; Weinstein e Meyer, 1985; Rubin, 1987; Oxford, 1990; O’Malley e Chamot, 1990; Mckeachie,

Pintrich, Len, Smith e Charma, 1990) e EA e desempenho escolar (Dias, 2002; Cruz, 1999; Bzunck, 2001; Tapia e Garcia-Celay, 2000; Costa e Boruchovitch, 2000 e Oliveira e Oliveira, 2009).

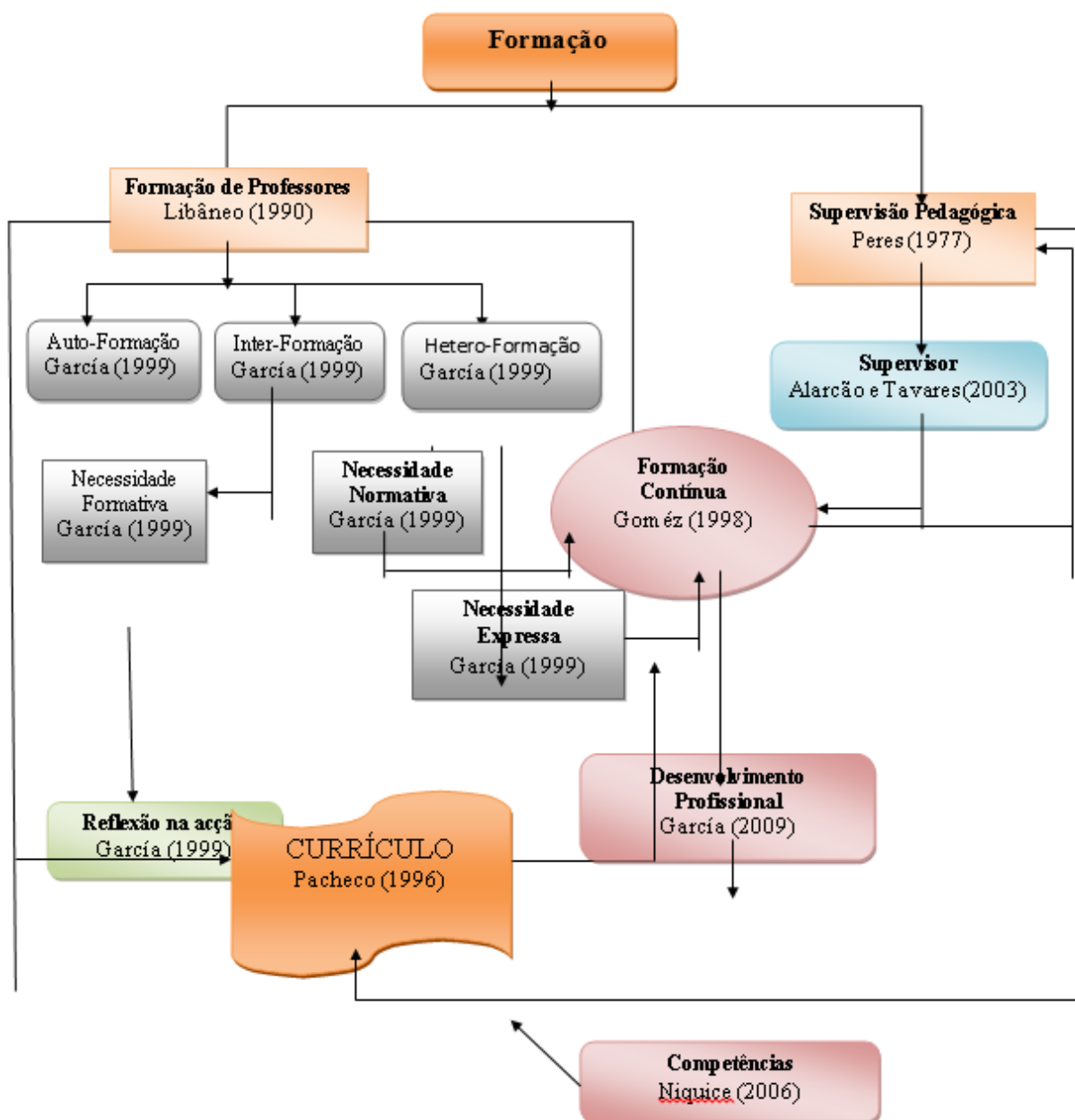
2. Representação do Género no Currículo de Educação Física: Análise sobre os Programas e Manuais de Ensino do 2º e 3º ciclo de Ensino Básico.



Os conceitos centrais deste mapa de conceitos são o Currículo e Género. São dois conceitos diferentes da mesma realidade, por esta razão, na nossa pesquisa, o primeiro será analisado nos seguintes níveis: (i) currículo prescrito, (ii) currículo apresentado pelo professor e (iii) currículo realizado. Como exemplo, o currículo de Educação Física Escolar está representado nos manuais didáticos que preconiza a aplicação do modelos co-educativos.

No entanto, no currículo de Educação Física encontra-se a questão de representação do género, assumindo-se que as meninas e os meninos são iguais. O mais importante é que o género nos manuais didáticos esteja representado de forma equitativa, respeitando os papéis sociais, desconstruindo os estereótipos de género e eliminando as desigualdades. As pesquisas sobre o género no currículo são realizadas olhando para o campo de investigação como Estudos de Género e Estudos Culturais.

Supervisão e a Formação de Professores: Possibilidade Específica de Formação Contínua para Melhoria da Prática Pedagógica dos Professores



No processo educativo, quando se aborda sobre a **formação**, são sempre enfatizados os conceitos sobre a **supervisão pedagógica** e a **formação de professores**. A partir destes processos desenvolvem-se outros conceitos, dado que, da formação de professores surge a necessidade da **autoformação** que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objectivos e resultados da própria formação, a **hétero-formação** que se organiza e desenvolve a partir de fora está ligada com as **necessidades normativas** impostas pela política educativa e **necessidades expressas** resultantes da exigência de um certo programa.

Ainda, no processo de formação de professores, ocorre a **inter-formação** que é entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos quando estes sentem a **necessidade formativa** devido a carências, deficiências e discrepância entre o que é “prática habitual” e o que deveria ser “prática desejada”, que são detectadas através **da reflexão sobre acção** pedagógica do professor, estas dificuldades podem ser solucionadas pela **formação contínua de professores**.

O conceito de **formação contínua** encontra-se associado ao de **supervisão**, estes dois conceitos são interdependentes porque os dois visam o aperfeiçoamento do professor em qualquer domínio educativo. O supervisor identifica as dificuldades e necessidade do professor que são resolvidos na formação contínua, por isso que a formação continua assim como a **supervisão** se tornam elementos essenciais para o **desenvolvimento profissional do professor** que é entendido como um processo complexo interativo de crescimento de todas as **competências** nos diversos domínios subjacentes à profissão.

O professor adquirindo **competência** passa a ter a capacidade para implementar, de forma eficaz, o **currículo escolar**.

Considerações finais

O processo de elaboração de mapas de conceitos requer pesquisa teórica e uma reflexão constante e profunda sobre as áreas de investigação. Permite um maior entendimento dos conceitos estruturantes da pesquisa numa dimensão sistémica. A pesquisa de conceitos permite a identificação de campos de pesquisa a percorrer. Todo este processo, que requer a avaliação e o relacionamento de conceitos, estimula o pensamento crítico e a criatividade e constitui, portanto, um exercício útil para todos os investigadores em fase inicial ou mais avançada da investigação.

Referências

- ALARCÃO, I., TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. 2.ed. Lisboa, Almedina, 2003.
- CARVALHAR, D, L. *Relações do género no currículo de Educação Física Infantil: A produção das identidades de princesas, heróis e Sapos*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, 2009.
- D'ABREU, Frota. "A construção social do género". *Revista Estudos Feministas*, vol 20, nº 2, Florianópolis, Maio/ Agosto, 2012.
- DE JESUS, Mauro e DEVIDE, Fabiano. "Educação Física Escolar, co-educação, género: Mapeando representações de discentes". *Movimento*, v 12, n3, pps 23-140, Porto Alegre, 2006.
- DEVIDE, Fabiano; OSBORE, Renata; SILVA, Elza; FERREIRA, Renato; CLAIR, Emerso e NERY, Luís. "Estudos de género na Educação Física Brasileira", *Motriz*, Rio Claro, v17, n1, pps 93-103, Janeiro/Marco, 2011.
- GARCÍA C. M. "Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro". *Sísifo-Revista de Ciências de Educação* nº8. 2009.
- _____. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 1999.
- GODINHO, Camilo e LÚCIA, Bernardo. *Políticas Públicas e igualdade de género*. Coordenadoria Especial da Mulher. Brasil. 2004.
- GOMES, Paula; SILVA Paula; CAETANO, Silva; e QUEIROS, Paula; T. *Cadernos Sacousef* III. Universidade de Porto, 2008;
- GOMES, Paula; SILVA Paula; QUEIROS, Paula. "Para uma estrutura pedagógica renovada, promotora da co-educação no Desporto". In: SIMÕES Antonio. C. e KNIJNIK, Jorge (Org.) *O Mundo Psico Social da Mulher no Esporte. Comportamento, Género, Desempenho*, São Paulo, Aleph, 2004.
- _____. *Equidade na Educação Física*. Porto, Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto, 2000.
- GOMÉZ. P. "A função do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- GUIZO, B; RIPOLLI, D. "Género e sexualidade na Educação Básica e formação de professores": *Limites e Possibilidades*, Holos, ano 31, v 6, 2015.

- HORNES, Luciana; SENNA, Adriana. "A representação do género presente nos livros didácticos de História da Rede Salesiana de Escolas (R.S.E) no ensino médio". *Anais do Colóquio Nacional de Estudos de género*. LHAG, Unicentro, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. *Didáctica*. S. Paulo, Cortez editora, 1990.
- NIQUICE, A. F. *Formação de Professores Primários. Construção do Currículo*. Maputo, Textos Editores, 2006.
- OLIVEIRA, Anna. "Os estudos culturais e a questão da diferença na Educação". *Revista Educação em Questões*, Natal, v 34, n 20, pps 33-62.
- OLIVEIRA, Sara. *Estereótipos de género e o livro didáctico de língua estratégica*. Campinas (47), pps 91-117, Janeiro/Julho, 2008.
- PACHECO, José Augusto. *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto, 2005.
- _____. *Currículo: Teorias e Praxis*, Porto, Porto Editora, 1996.
- PALOMARES, Alba; ALTMAN, Helena; CAO, Ana. "Estereótipos de género nas imagens dos livros didácticos de Educação Física no Brasil". *Movimento*, Porto Alegre, v 21, Janeiro/Março, 2015 (pps 219-232).
- PARGA, Erica; SOUSA, Jimi e COSTA Maria. "Estereótipos e preconceitos de género entre estudantes de enfermagem da UFBA". *Revista Baiana de enfermagem*, Salvador, v 14, n 1, Abril, 2001 (pps 111-118).
- PERES, P. J. *Administração e Supervisão em Educação*. S. Paulo, Editora Atlas, 1977.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO. *Programa do Ensino Básico, 3º ciclo (6ª e 7ª classe)*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- ROMERO, Elaine. "A (In) Visibilidade da Mulher Atleta no Jornalismo esportivo do Rio de Janeiro". In: SIMÕES António. Carlos. e KNIJNIK, Jorge .Dorfman. (Org.) *O Mundo Psico Social da Mulher no Esporte. Comportamento, Género, Desempenho*, São Paulo, Aleph, 2004.
- SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo, Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Currículo e Justiça Social*. O Cavalo da Troia da Educação. Penso. 2013.
- SILVA, G. *Educação e Género em Moçambique*. Centro de Estudos Africanos da Universidade de Porto, 2007.

SIMÕES, António; CONCEIÇÃO, Paulo e NERY. "Mulher, Esporte, Sexo, hipocrisia". In: SIMÕES, António e KNIJNIK, Jorge (Org.) *O Mundo Psico Social da Mulher no Esporte. Comportamento, Género, Desempenho*, São Paulo, Aleph, 2004.

Estratégias de comunicação para a redução da gravidez indesejada na adolescência em Tete: Caso da Escola Secundária de Chingodzi

Longo Pedro Chuva⁴²

Resumo

O presente artigo tem como propósito analisar as estratégias de comunicação usadas para a redução de gravidez indesejada em adolescentes da Escola Secundária de Chingodzi na Cidade de Tete. Para o efeito, fez-se pesquisa bibliográfica e foram conduzidas entrevistas às alunas e o responsável para a área de saúde sexual e género em representação da Direcção da escola. De acordo com os dados colhidos, regista-se casos de gravidez indesejada e a Escola não possui um centro ou mesmo núcleo de aconselhamento em matérias de saúde sexual e planeamento familiar para os alunos, bem como não existem programas ou campanhas periódicas de sensibilização em matéria do género. Contudo, nota-se aqui um grave problema que dum a de outra forma compromete e vai comprometendo cada dia que passa o futuro das adolescentes por falta destas informações que podem ser consideradas vitais. Como sugestão, deveria criar-se um núcleo de aconselhamento e sensibilização na escola. E ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano sugere-se também a inclusão nos currículos nacionais, disciplinas de saúde sexual e reprodutiva para fazer-se face a este fenómeno preocupante.

Palavras-chaves: Adolescente, Gravidez Indesejada, Estratégias, Comunicação.

Abstract

This article aims to analyze the communication strategies used to reduce unwanted pregnancies in adolescents at Chingodzi Secondary School in the City of Tete. For this purpose, a bibliographical research was carried out and interviews were conducted with female students and the person in charge of sexual and gender health in representation of the school directorate. According to the data collected, there are cases of unwanted pregnancies and the school does not have a center or even a nucleus of counseling on sexual health and family planning for the students, nor are there any programs or periodic campaigns to raise awareness. This is a serious problem that, in another way, jeopardizes and compromises the future of the adolescents, because of the lack of information that can be considered vital. As a suggestion, a core of advice and awareness-raising should be set up in the school. It is also suggested to the Ministry of Education and Human Development the inclusion of sexual and reproductive health disciplines in the national curricula in order to deal with this worrying phenomenon.

Keywords: Adolescent, Unwanted Pregnancy, Strategies, Communication.

⁴² Doutorando em Ciências de Comunicação, especialidade de Comunicação e Marketing. Assistente Universitário na Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia da Universidade Católica de Moçambique em Tete.

1. Contextualização

A gravidez indesejada é um dos problemas que assola a maioria da população mundial a todos os níveis, desde os casados ou não, os que têm uma idade activamente sexual e os que não têm. E conseqüentemente acarreta consigo inúmeros problemas tanto de índole social, assim como económico, político e religioso. Segundo Da Costa & Heilborn (2006), a gravidez na adolescência considera-se algo prematuro ou precoce que cria complicações sérias a saúde, mas também, cria interferências no processo educacional da adolescente, na qualificação e na inserção no mercado profissional. E os factores que contribuem para a frequência deste fenómeno são: o não conhecimento dos métodos anti conceptivos, dificuldade no acesso dos mesmos, dificuldades das adolescentes em negociar o uso de protecção (preservativo), a ingenuidade, a submissão e a valorização no seio social por meio da maternidade.

Para Tengler & Laisone (2015), a cultura, a religião, as crenças sociais, constituem factores determinantes que influenciam bastante o planeamento familiar de quaisquer cônjuges. Em sociedades onde reina a linhagem patrilinear (domínio masculino), as mulheres encontram graves dificuldades de negociação sobre a reprodução, e concorrem em desigualdade no acesso a educação, aos recursos financeiros, no respeito aos direitos conjugais e sexuais entre outros factores. Esses factos não são excepção para Moçambique que ostenta um enorme mosaico cultural e social e tem dentro do seu território, regiões que ainda se encontram mulheres pobres, com fraco poder de negociação no seio familiar, onde a vulnerabilidade recai às mulheres adolescentes, que mediante inúmeras dificuldades, muito cedo engravidam, tornando-se mães ainda com idade precoce, causando assim problemas de vária índole, dentre os quais se destacam o aborto inseguro, motivo de inúmeras mortes maternas em Moçambique e o abandono dos estudos ou desistência escolar que segundo UNFPA⁴³ (2013, p.16) é de 9.300 casos por ano.

Diante desta situação, vários trabalhos multisectoriais são feitos entre o governo e seus parceiros, a fim de se reverter o cenário que está cada vez mais preocupante. Foram criadas estratégias como: políticas de género, programas com destaque o da Geração *Biz*”, campanhas de advocacia, aconselhamento nas escolas e comunidades, sensibilização aos pais e encarregados de educação e líderes comunitários, entre outros instrumentos. E mesmo assim, é notório em todas as províncias do país e, em particular, na província de Tete, concretamente na cidade capital com o mesmo nome, um número preocupante de mulheres adolescentes grávidas sem condições

⁴³ Fundo das Nações Unidas para a População.

físicas, emocionais e financeiras para cuidarem dos recém nascidos, cada dia que passa aumenta o número de abortos clandestinos perpetrados por essas menores, e também é excessiva a frequência de mortes materno-infantis devido a várias complicações, destacando-se a de trabalhos de parto, assim como, de abortos inseguros, sendo esta última uma das principais causas do aumento do número de mortes maternas em Moçambique (Tengler & Laisone, 2015). É por esta razão que este trabalho pretende analisar todas as estratégias de comunicação usadas para a redução de gravidezes indesejadas em adolescentes da Escola Secundária de Chingodzi por sua maioria já se encontrar na idade activamente sexual.

2. Enquadramento teórico

2.1 Estratégia

Para Mintzberg (1983, citado por Curvello, 2006), estratégia é a forma de se pensar no futuro; num processo decisório de integração; um procedimento formalizado e articulador de resultados, ou seja, é uma programação. Ainda Steiner (1979, citado por Curvello, 2006) diz que é desenhar qual o futuro que se deseja e os caminhos a adoptar para torná-lo uma realidade, é um processo rotativo que abrange objectivos, definição, escolhas estratégicas; é uma translação que contém a formulação estratégica em razão das mudanças contínuas e também é uma filosofia, atitude; estrutura, plano global onde estão inseridos os planos parciais.

2.2 Comunicação estratégica

Para Hallahan *et al* (2007, citado por Padamo et al, 2015) comunicação estratégica é a forma intencional que as organizações usam as informações para o alcance de seus próprios objectivos ou metas.

Para Pérez (2001, citado por Curvello, 2006) a comunicação estratégica é um conjunto de métodos que o comunicador e sua equipe utilizam para seleccionar, estruturar e difundir sua comunicação para o alcance dos objetivos predefinidos, tendo em conta todas as possibilidades de reacções e audiências dos outros intervenientes como públicos-alvo e/ou elementos ambientais.

2.3 Comunicação

Segundo Caetano *et al* (2011) é um instrumento que faz com que existam e se desenvolvam relações entre os seres humanos, onde o simples comunicar é uma das formas fundamentais da existência. Para Monteiro *et al* (2008) existem vários conceitos de comunicação, de acordo com o seu âmbito, e dentre eles destaca-se a comunicação sociológica, que é a transmissão de significados que visam integrar pessoas dentro de uma sociedade ou de uma organização social. Há uma necessidade que o ser humano tem de estar em interação com o ser igual e com o mundo que o rodeia, e para tal, usa a comunicação como o instrumento mediador nessa socialização.

De acordo com Lampreia (s.d), só há comunicação quando aquilo que é comunicado tem um significado comum para os dois polos, neste caso o Emissor e o Receptor. É nesse contexto que pretende se saber como são produzidas e recebidas as campanhas que visam reduzir o índice de gravidezes indesejadas em adolescentes da Escola Secundária de Chingodzi.

2.4 Adolescente

Para Langer (2002), a reprodução, o exercício da sexualidade, deveriam ser sempre actos bem-feitos e planeados. Lamentavelmente não é assim. Prova disso são as gravidezes não desejadas definidas como aquelas que ocorrem em um momento pouco favorável, inoportuno que acontece em pessoas que ainda não querem reproduzir-se.

Segundo Brasil e Vieira *et al*. (2008 e 1997, ambos citados em Carvalho & dos Santos, s.d), é adolescência, o período compreendido entre 10 a 19 anos de idade, que considera-se também momento a partir do qual, tomam conta dos adolescentes características sexuais secundárias e se desenvolvem processos psicológicos e padrões de identificação que vão evoluindo a partir da fase infantil até a adulta, destacando-se assim a transição do estado de dependência para o relativamente autónomo. É um período vital que acarreta consigo várias transformações, desde a ocorrência da maturação sexual, dos conflitos familiares, formação e solidificação de atitudes, valores, crenças e comportamentos que vão ditar a sua vida e, conseqüentemente, o início da cobrança de responsabilidades e definição do campo profissional.

De salientar que em algumas regiões do mundo, particularmente na África Austral, onde Moçambique está incluso, com as suas respectivas províncias, cidades capitais, distritos e localidades, as expectativas reprodutivas são directamente influenciadas pela cultura, ideologias, diferenças de grupo social e o contexto histórico. O papel que as mulheres têm na sociedade está

intimamente relacionado com as expectativas reprodutivas e varia dentro de uma ampla gama que vai desde o papel exclusivo de mãe e cuidadora de filhos, ao desempenho pleno como trabalhadora profissional (Langer, 2002).

Aliado a isso, dados na posse da UNICEF (2015), afirmam que Moçambique ocupa um dos lugares de destaque ao nível mundial com as taxas de prevalência de casamentos prematuros, afectando cerca de uma em duas raparigas, o que de algum modo, propicia e induz o surgimento de gravidezes indesejadas em raparigas e viola grandemente os direitos humanos das raparigas.

2.5 Educação em saúde sexual e reprodutiva para adolescentes

Segundo Carvalho & Dos Santos (s.d), embora haja maiores esforços em educar os adolescentes em matéria de saúde sexual e reprodutiva no seio familiar assim como nas escolas em idades cada vez mais reduzidas, nem todos estão devidamente preparados para o impacto que esse período traz. As fontes pelas quais eles buscam as informações são: seus pares, revistas com conteúdos obscenos, redes sociais virtuais, escritas encontradas em espaços públicos, provérbios e alguns ritos que, maioritariamente, parte delas são incompletas, incorretas, carregada de valores culturais e morais de pouca utilidade e nocivas a saúde sexual e reprodutiva do adolescente.

Deste modo, para Whaley & Wong (1999), a educação deve ser vista como um instrumento de socialização de conhecimento sobre a funcionalidade do organismo humano ou de um indivíduo, sua sexualidade, sua contracepção e a sua reprodução. Além disso, há necessidade de abordar se os temas relacionados a estas áreas, de forma clara, objectiva e correcta.

A maneira científica pelo qual os professores, os pais e encarregados de educação explicam sobre a funcionalidade e a anatomia do corpo humano, pode não ser útil para incutir o desejado nos adolescentes. Talvez se precise abordar assuntos com mais destreza, simplicidade, usando nomenclaturas comuns para fazer com que se sintam entre eles, se conheçam e se expressem como indivíduos na idade activamente sexual. É necessário que se leve em consideração as emoções, tanto do educador quanto do educando, para que se alcance o sucesso.

Além do contexto familiar, a escola por ser um local onde se pode encontrar maior concentração de adolescentes, é um dos locais mais apropriados para se abordar assuntos de

género, relacionados com saúde sexual e reprodutiva, com mais enfoque na sexualidade, na prevenção de ITS⁴⁴, DTS⁴⁵, HIV⁴⁶ e no uso de métodos anticonceptivos.

2.6 Gravidez não desejada na adolescência

“... Dados disponíveis no país indicam que o adolescente moçambicano inicia cedo a actividade sexual” (Ministério da Saúde, 2001, p.9).

É cada vez notório o início precoce da actividade sexual por parte das adolescentes, e como consequência imediata deste fenómeno, cresce cada dia o número de frequência de infecções sexualmente transmissíveis nessa faixa etária e gravidez não planeada, que por vezes termina em aborto. Segundo Vitalle e Chelala (1997 e 2000, citados em Carvalho & dos Santos, s.d), quando a actividade sexual resulta em gravidez, na maioria das vezes gera consequências a médio e longo prazo, tanto para a adolescente quanto para o bebé. E para a mãe destacam-se as seguintes:

- Problemas de crescimento e desenvolvimento, emocionais e comportamentais, educacionais e de aprendizagem,
- Complicações da gravidez e problemas de parto.

A maternidade no período de adolescência é vista como um factor que põe em causa o ciclo natural do desenvolvimento das raparigas, fundamentada pelo facto da adolescente de repente e definitivamente ter que assumir novas responsabilidades, como o de ser mãe e esposa e, muitas das vezes, sem condições para tal. Há quem acredite que a gravidez precoce pode provoca uma ruptura no ciclo de desenvolvimento das adolescentes, comprometendo assim sua progressão em vários âmbitos, como nos estudos, no futuro profissional, pessoal e social.

Na adolescência, a gravidez sendo ou não desejada, provoca um conjunto de embaraços comunicativos tanto no âmbito social, familiar assim como pessoal. No âmbito social, lamenta-se a não efectivação ou falhas dos programas de educação sexual que, aparentemente, mostravam de modo claro e convincente como iniciar e usufruir com segurança a experiência da sexualidade. No caso de Moçambique, concretamente na capital provincial de Tete, vários foram os programas implementados no âmbito social e que aparentaram ser eficientes, mas não conseguiram responder de forma cabal a problemática da gravidez na adolescência, exemplo concreto da “Geração Biz”. No âmbito familiar, o surgimento da gravidez na adolescência indica dificuldades nas relações entre pais e filhas. Muitos casos são visíveis não só na cidade de Tete e

⁴⁴ Infecções de transmissão sexual.

⁴⁵ Doenças de transmissão sexual.

⁴⁶ Vírus de Imunodeficiência Humano.

em Moçambique, mas no mundo como um todo, da falta de diálogo sobre assuntos relacionados com a sexualidade, entre pais e filhos, o que em algum momento traz graves problemas. No âmbito individual, a gestante tem se questionado repetidas vezes sobre o sucedido e que impacto terá isso na sua vida. Segundo Chelala (2000), a gravidez na adolescência tem sérios impactos não só nos programas de saúde pública, nos projetos educacionais, na vida familiar, mas também no desenvolvimento pessoal, social e profissional da gestante.

Por outras palavras a gravidez por si só gera alterações do papel social da mulher, e quando acontece na adolescência, segundo palavras de Fonseca (2004), as alterações tendem a assumir um risco maior, pois é um período segundo o qual há uma superposição de crises de um organismo infantil para um organismo adulto.

2.7 Consequências da gravidez não desejada na adolescência

Para Langer (2002), a gravidez em mulheres com menos de 19 anos é comum em quase todas as regiões do mundo e principalmente nas menos desenvolvidas. Outra maneira de apreciar a magnitude do problema é a crescente proporção de menores de 19 anos que estão grávidas ou que já têm pelo menos um filho nestas mesmas regiões. Esta alta frequência de gravidez em adolescente se associa ao início rápido da vida sexual. Outro dado interessante para ilustrar o problema de gravidez em adolescentes é que as raparigas jovens utilizam anticonceptivos com menor frequência que os adultos para atrasar com a primeira gravidez.

A prevenção de uma gravidez não desejada nesta faixa etária é mais transcendente que em outros momentos da vida, devido as consequências biológicas e sociais, tanto para a mãe como para o filho. E as que mais se destacam são: maior risco de ganhar pouco peso durante a gravidez, sofrer hipertensão induzida pela gravidez, anemia, infecção de transmissão sexual e desproporção cefalopélvica; maior risco de sofrer violência e abuso sexual; os filhos de mães com menos de 15 anos correm duas vezes maior risco de ter um peso baixo ao nascer e três vezes maior de morrer nos primeiros 28 dias de vida, que os filhos de mães de maior de idade; a incidência de morte súbita é maior entre os filhos de adolescente e mais adiante estes filhos também sofrem com maior frequência enfermidades e acidentes; os filhos de mães adolescentes correm maior risco de morrer durante seus primeiros cinco anos de vida.

Em geral este conjunto de problemas resulta de uma combinação de factores como o baixo nível socioeconómico, a imaturidade física da mãe, falta de atenção pré-natal, hábitos inadequados relacionados com a saúde (nutrição e tabagismo) e a imaturidade emocional. A

gravidez também tem consequência sobre as oportunidades de desenvolvimento das jovens e adolescentes.

Assim, observa-se rapidamente que adolescentes engravidadas abandonam a escola com maior frequência que o resto e têm maior probabilidade de ser mães solteiras e ter um número maior de filhos, porque a sua vida reprodutiva e suas oportunidades de alcançar um trabalho remunerado, são menores. Facto que se nota em outras regiões do mundo, caso específico de Moçambique, concretamente na cidade de Tete, capital da província do mesmo nome, que tem registado um número cada vez mais acelerado de mulheres adolescente grávidas a abandonarem as escolas.

Ainda a autora (op. cit.), diz que, a reprodução tem sido reconhecida como um assunto de direitos humanos e de saúde, e seus efeitos sobre o crescimento populacional não se enfatizam, nem tão pouco se utilizam metas demográficas como guias para políticas e programas.

Para que a fecundidade, a consequência, o crescimento demográfico de um grupo social de um país ou de uma região diminua, é necessário que a sua população aspire a um número menor de filhos e tenha acesso aos meios para lográ-los. Desta maneira as gravidezes indesejadas se reduziriam ao mínimo.

Para lograr um crescimento populacional menor na região é necessário em primeiro lugar que as pessoas logrem as suas expectativas reprodutivas e evitem as gravidezes não desejadas, em segundo lugar que tenham um número menor de filhos actualmente.

Está comprovado que o início tardio da reprodução e o desejo de menos filhos se associam com o maior desenvolvimento social e, em especial, com o nível de escolaridade das mães. Quando mais oportunidades e incentivo existirem para que as mulheres recebam educação e se desenvolvam como trabalhadoras profissionais, mais se retardará a idade para o nascimento do primeiro filho e mais baixo será o número de descendentes que as mulheres e adolescente terão. Se ao mesmo tempo se garantir o acesso efectivo aos métodos anticoncepcionais para toda a população, o crescimento da população será menor.

Contudo, esta informação e os argumentos aqui discutidos, permitem afirmar que a gravidez não desejada é um problema comum em quase todas as regiões do mundo, principalmente nas menos desenvolvidas, como é o caso das capitais provinciais moçambicanas, com maior enfoque a cidade de Tete, com consequências graves sobre a saúde e a situação social das mulheres, seus filhos e famílias, assim como a população em geral. Também se deixa claro que a gravidez não desejada não é só uma responsabilidade individual dos adolescentes ou da

rapariga, mais sim, da família, dos professores, dos pais e encarregados de educação e de toda a sociedade.

É fundamental pôr no alcance de todos, em especial dos jovens e adolescentes, programas e serviços de educação sexual e reprodutiva, condição fundamental para que eles sejam responsáveis da sua sexualidade e não enfrentem risco derivado do fenómeno.

Os governos e a sociedade civil deveriam oferecer programas e serviços anticoncepcionais acessíveis de boa qualidade para a prevenção de gravidezes indesejada e informações sobre sexualidade e reprodução.

Só com esforços de género, que pode se almejar uma sociedade futura livre de problemas relacionados com as gravidezes indesejadas, com infecções de transmissão sexual como o HIV, de conflitos familiares e sociais. Evitando-se, deste modo, desistência das mulheres e adolescentes nas escolas e no mercado profissional, e também embaraços económicos, sociais e culturais.

3. Metodologia

A metodologia adoptada para a pesquisa enquadra-se nas seguintes classificações: quanto a sua tipologia, é uma pesquisa descritiva e explicativa, pois tem como objectivo primordial, descrever e explicar como são aplicadas e recebidas as estratégias de comunicação para redução de gravidezes indesejadas em adolescentes da Escola Secundária de Chingodzi. Quanto a sua abordagem é qualitativa, pois visa analisar as estratégias de comunicação usadas para a redução de gravidezes indesejadas em adolescentes da Escola Secundária de Chingodzi. Utilizaram-se também algumas técnicas básicas como revisão da literatura e pesquisa na Internet – que consistiu na aquisição de informações complementares do tema em análise e para a colecta de dados actualizados relacionados por meio dos endereços disponíveis na internet.

Foram participantes desta pesquisa, o responsável para a área de saúde sexual e género em representação da Direção da Escola Secundária de Chingodzi e as respectivas alunas adolescentes, sendo 4 de período diurno e 4 de nocturno, sendo seleccionados por conveniência e entrevistados através de guiões de entrevista semiestruturada.

Para a análise e interpretação de dados foram usados métodos como: descritivo que usou-se para descrever de forma sucinta com são feitas as campanhas e como é que são recebidas pelas adolescentes para a redução das gravidezes indesejadas no seio das adolescentes da Escola Secundária de Chingodzi.

4. Resultados e sua discussão

Na Escola Secundária de Chingodzi registam-se casos de gravidez indesejada, segundo as adolescentes entrevistadas e o representante da Direcção. A Escola não possui um centro ou mesmo núcleo de aconselhamento em matérias de saúde sexual e planeamento familiar aos alunos, bem como, quase não existem programas ou campanhas periódicas de sensibilização em matéria do género feitas pelas respectiva escola e/ou feitas por uma outra entidade ligadas a esta área.

Neste contexto, nota-se aqui um grave problema que, de uma e de outra forma, compromete e vai comprometendo a cada dia que passa o futuro das adolescentes por falta destas informações que podem ser consideradas vitais. E, por consequência disso, todos os esforços feitos pelo Governo e seus parceiros para reduzir o aumento das gravidezes indesejáveis nas raparigas, acaba não tendo o seu devido efeito. Nota-se aqui um problema recorrente a nível do país, em que as leis são promulgadas, os programas são aprovados, mas não são efectivados, devido a factores que muita das vezes não se percebem, e isto acaba retardando aquilo que é o progresso ou desenvolvimento do país como um todo.

5. Considerações finais

Ao longo do trabalho evidenciou-se que em Moçambique, o número de adolescentes (mulheres) que abandonam a escola é preocupante, e que um dos principais motivos é a gravidez indesejada (9.300 casos por ano) segundo dados do UNFPA (2013; p.16). Em virtude desta situação, várias são as medidas que o governo e seus parceiros vêm criando para fazer face a esta situação, e mesmo assim, o fenómeno continua sendo incontornável. O presente trabalho analisou as estratégias de comunicação usadas para a redução de gravidez indesejada em adolescentes da Escola Secundária de Chingodzi na Cidade de Tete. De acordo com os dados colhidos, constatou-se que só existe uma área que responde por essa questão, mas a efectivação das estratégias é quase nula, visto que a Escola não possui um centro ou mesmo núcleo de aconselhamento em matérias de saúde sexual e planeamento familiar aos alunos, bem como, não há programas ou campanhas periódicas de sensibilização em matéria do género. Isto constitui um grave problema, que de uma e de outra forma, periga e compromete o futuro risonho das adolescentes por falta destas informações vitais.

Como sugestão, deveria criar-se um núcleo de aconselhamento e sensibilização na escola como forma de minimizar o impacto deste mal, existir uma rigorosa vigilância na implementação de programas direccionados a este fim. Quanto ao Ministério de Educação e Desenvolvimento

Humano sugere-se a inclusão nos currículos nacionais de disciplinas com créditos reconhecidos de saúde sexual e reprodutiva para fazer-se face a este fenómeno que é cada vez mais preocupante.

Referências

- AQUINO, E.M.L., HEILBOM, M.L., BOZON, M. & Almeida, M.C., Araújo, J. "Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais". *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 1997.
- CABRAL, C. S. . "Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro". *Cad. Saúde Pública*. V.19. Rio de Janeiro, 2003.
- CARVALHO, F. R. S. & DOS SANTOS, G. S. (s.d) . *Prevenção da gravidez na adolescência um desafio no programa saúde da família*. MG. Recuperado em <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/15032012Microsoft%20Word%20-%203%201.pdf>.
- CAETANO, J., Portugal M., Cruz, R.; Diniz, R. & Matos, P. L. *Marketing e comunicação*. Lisboa, Escolar Editora, 2011.
- CHELALA, C. A. *Gravidez em Adolescentes nas Américas: A saúde do mundo*. Genebra, 2000.
- CURVELLO, J.J.A. *Comunicação nas Organizações*. UCB – Brasília (DF). Recuperado em <http://www.acaocomunicativa.pro.br/aulas/estrategia-blue.pdf>, 2006.
- DA COSTA, T. J. N. M. & Heilborn, M. L.. *Gravidez na adolescência e fatores de risco entre filhos de mulheres nas faixas etárias de 10 a 14 e 15 a 19 anos em Juiz de Fora*. MG, 2006
- Kreps, G. *Organizational Communication - Theory and Practice*. 2. ed. New York, Longman, 1990.
- LANGER, A. "El embarazo no deseado: Impacto sobre la salud y la sociedad en América Latina y el Caribe". *Rev Panam Salud Publica*, 192-201. Recuperado em <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v11n3/9402.pdf>.

- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Política e Estratégia de Saúde Sexual Reprodutiva de Adolescentes*. Moçambique. 2001 Recuperado em http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/legaldocument/wcms_172582.pdf.
- RAPPORT, C. R. . *Encarando a adolescência*. São Paulo, Ática, 1998.
- SOCIEDADE PORTUGUESA DE GINECOLOGIA. (2003). *Consenso sobre Contraceção*. Évora. 2003. Recuperado em <http://www.spginecologia.pt/uploads/contracecao.pdf>
- TENGLER, H. & LAISSONE, E. . *Habilidade de Vida, Saúde Sexual e Reprodutiva, Género e HIV&SIDA*. Beira, 2015.
- UNFPA. Fundo das Nações Unidas para a População (2013). *Gravidez na Adolescência: Desafios e Respostas de Moçambique*. Moçambique, 2013. Recuperado em http://mozambique.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/SWOP_Suplemento_PAGINACAOFINAL0312134.pdf.
- VIEIRA, L. M., SAES, S. O., DÓRIA, A. A. B. I. & GOLDBERG, T. B. L. . "Reflexões sobre a anticoncepção na adolescência no Brasil". *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.* v. 6 n.1 Recife, 2006.
- WHALEY, L. T. & WONG, D. L. *Enfermagem pediátrica: elementos essenciais à intervenção efetiva*. 3 ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1999.
- UNICEF. *Casamento Prematuro e Gravidez na Adolescência em Moçambique: Resumo de Análises*. Maputo, 2015. Recuperado em http://www.unicef.org/mz/wp-content/uploads/2015/07/PO_Moz_Child_Marriage_Low_Res.pdf.

Normas de publicação na Revista UDZIWI

O artigo a ser publicado deve ser inédito.

Depois de publicar o artigo na Revista UDZIWI, o autor pode publicá-lo noutras revistas ou livros.

Recomenda-se que sejam até 3 autores do artigo. Se for necessário ultrapassar esse número o autor principal pode contactar a equipa editorial da Revista (udziwirevista@gmail.com ou cepe.politicaseducativas@gmail.com).

Os direitos autorais são do autor e passarão a ser também da Revista, após a sua publicação.

Todas as ideias expressas no artigo pertencem ao autor que tem toda a responsabilidade sobre as mesmas.

Os artigos enviados devem estar enquadrados dentro dos preceitos da ética na pesquisa em educação. Em caso de existir algum conflito de interesses, a responsabilidade é exclusivamente do autor do artigo.

Envio do artigo

- O artigo deve ser enviado em formato Word;
- O nome do autor e os seus dados de identificação não devem aparecer no corpo do artigo;
- Todos os dados de identificação do autor deverão ser digitados no espaço apropriado da página de submissão do artigo. O autor terá de fazer uma breve descrição dos seus dados académicos e profissionais (no máximo 3 linhas).

Processo de aprovação do artigo

Compete a Comissão Editorial:

- Aceitar integralmente o artigo;
- Recusar o artigo para efeitos de publicação na Revista UDZIWI (isto acontece quando os trabalhos estão fora dos requisitos editoriais);
- Recomendar, se necessário, melhorias ao texto para posterior avaliação;
- Enviar as propostas de melhoria do texto ao autor e posterior reenvio do artigo, já reformulado, aos mesmos avaliadores.

Só são publicados artigos aprovados pela Comissão Editorial.

Sobre o artigo

1. O artigo deve integrar o seguinte:

- Título do artigo (não pode ultrapassar 10 palavras, caso isso aconteça tem que ser criado um subtítulo);
- Subtítulo (se houver);
- Resumo, apresentado em Português, Inglês, Espanhol, Francês ou uma língua nacional, escrito a tamanho de letra 11 e espaço simples, com o máximo de 250 palavras e com indicação de palavras-chave (4 a 5 palavras-chave). Artigos escritos em Português, Espanhol, Francês ou numa língua nacional devem apresentar resumo em Inglês. Artigos escritos em Inglês devem apresentar resumo em Português. O resumo não pode ter enumeração de tópicos e deve-se evitar ao máximo fazer citações no resumo. No resumo apresenta-se o objecto e objectivos do estudo, a metodologia, os principais resultados e as conclusões e sugestões.
- Caso haja agradecimentos, estes são feitos junto ao título e em nota de rodapé, não se admitindo qualquer referência à autoria do texto;
- Depois do resumo segue-se a Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Referências Bibliográficas (apenas o que foi referenciado/citado no texto).
- Os quadros, tabelas e figuras que constem do trabalho devem estar em formato editável. Todas as imagens devem ser apresentadas em formato JPG, permitindo ampliar ou reduzir o seu tamanho, sem prejuízo.
- As citações com mais de 3 linhas devem ter um recuo de 4cm na margem esquerda, sem aspas e em tamanho 11.

2. A apresentação dos artigos científicos deve obedecer aos seguintes requisitos.

- a. O texto deve ter no mínimo 10 e no máximo 20 páginas. Se for necessário ultrapassar as 20 páginas, é necessário contactar com a Comissão Editorial;
- b. A revisão linguística é da competência do autor;
- c. O tipo de letra, deve ser **Times New Roman**;
- d. A fonte deve ser 12;
- e. O espaçamento entre linhas deve ser 1,5;
- f. Devem ser usadas as seguintes margens:
 - Margem superior: 3 cm

- Margem inferior: 2 cm
- Margem esquerda: 3
- Margem direita: 2 cm;

3. As referências bibliográficas devem ser apresentadas da seguinte forma:

- Apelido do autor;
- Nome do autor;
- Título do documento (em itálico);
- Edição (primeira edição não se coloca);
- Local de publicação;
- Editora;
- Ano de publicação.

Exemplos:

AUAREK, Wagner, NUNES, Célia e PAULA, Maria José. “Pesquisa e formação com professores: contribuições de estudos da narrativa”. In: SOUZA, João, DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria (orgs.). *Formação de professores (as) e condição docente*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014 (pp. 120-132).

DUARTE, Stela et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar-UP, 2012.

MACHAVA, Abílio. *A política e a prática da avaliação da aprendizagem no terceiro ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso na Escola Primária Completa de Matola-Gare*. Dissertação de Mestrado em Formação de Formadores. Maputo, Universidade Pedagógica, 2014 (não publicado).

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, 1995.

NOTA, Juvêncio. " Algumas dificuldades práticas no trabalho com a sexualidade humana em sala de aulas nas escolas do ensino primário na cidade de Maputo-Moçambique". UDZIWI - Revista de Educação da UP, Nº 22, Junho de 2015 (pp. 4-21). In: <https://www.up.ac.mz/cepe>. Consultado em 14/02/2016.

SOARES, Wilson. “As memórias de um grupo de professores aposentados sobre suas formações e as práticas pedagógicas em Rondonópolis – MT”. Revista Interfaces Científicas – Educação Aracaju, V. 2, Nº 2, Fev 2014, (pp. 37-46). In: <http://periodicos.set.edu.br>. Consultado em 15/01/2016.