

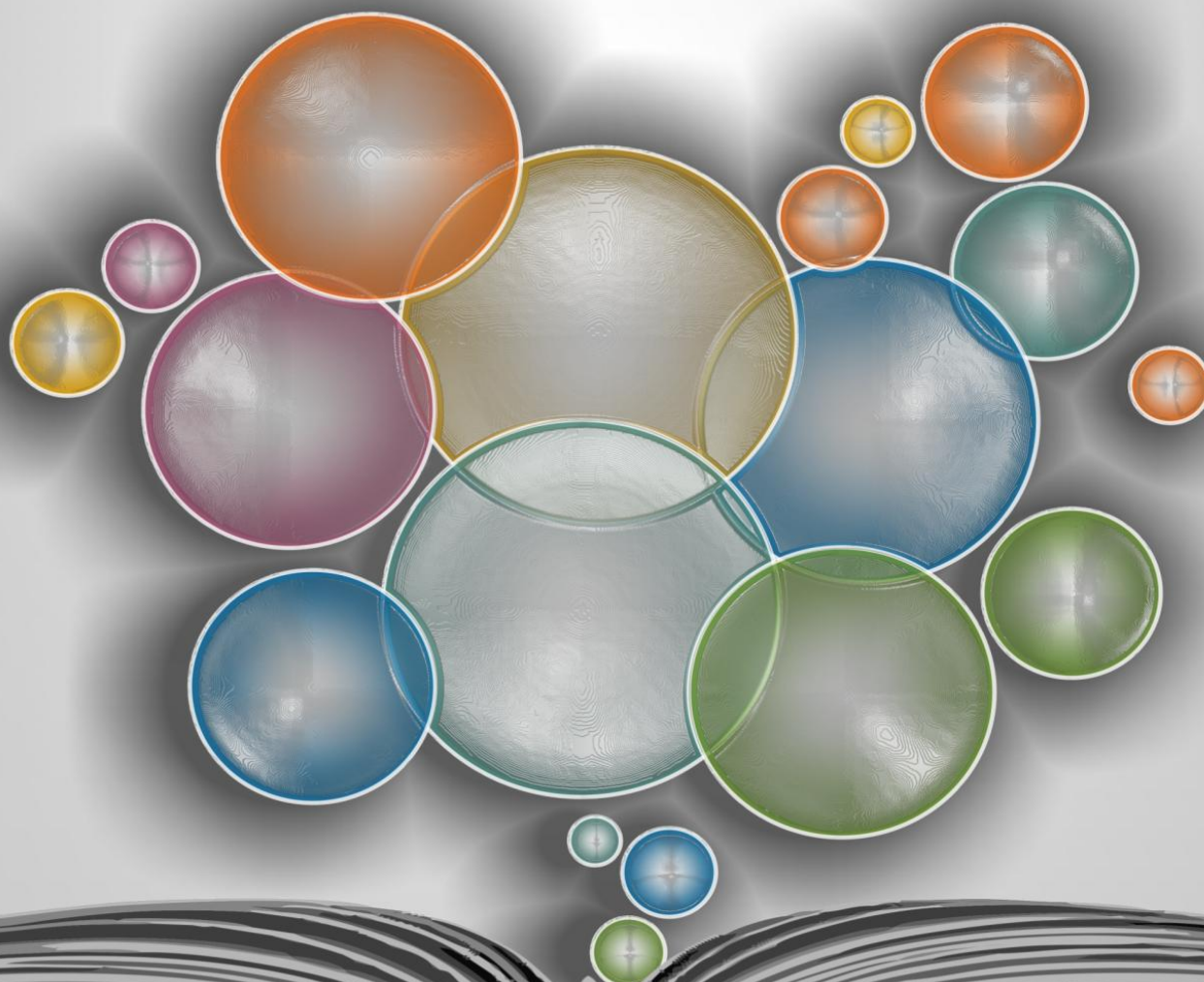


ISSN: 2518-2242

UDZIWI

Ano X, Número 32, Junho - 2019

“Revista de Educação”



EQUIPA EDITORIAL

Direcção

Director – Benedito Mauricio Sapane, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Director-Adjunto - - Sansão Timbane, Universidade Pedagógica, Moçambique

Comissão Editorial

Amélia Lemos, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Suzete Lourenço Buque, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Benvindo Maloa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Conselho Editorial

Adelino Chissale, Universidade S. Tomás de Moçambique
 Azevedo Nhantumbo, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
 Begoña Vitoriano Villanueva, Universidade Complutense de Madrid
 Bendita Donaciano Lopes, Universidade Pedagógica, Moçambique
 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 António Capece, Universidade Pedagógica, Moçambique
 José Manuel Flores, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Laurinda Sousa Ferreira Leite, Universidade do Minho, Portugal
 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
 Jorge Ferrão, Universidade Pedagógica, Moçambique

Equipa Técnica

Cláudia Jovo (Coordenadora), Universidade Pedagógica
 Germano Diogo – Universidade Pedagógica
 Armando Machaieie – Universidade Pedagógica

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

SUMÁRIO

NOTA EDITORIAL.....	4
HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE DE 1975- 2016.....	10
<i>Ana Zeca Nhamavure e Chadreque Alexandre Guambe</i>	
UM OLHAR SOBRE A PRESENÇA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NOS LIVROS DIDÁCTICOS E PROGRAMAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA DE MOÇAMBIQUE ..	27
<i>Geraldo Deixa e Sidonio Calisto</i>	
A FOTOGRAFIA COMO MEIO DIDÁCTICO EM GEOGRAFIA. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM ENSINO DE GEOGRAFIA.....	44
<i>Alice Castigo Binda Freia</i>	
MODELO DE AULA PRÁTICA DE CAMPO DE GEOGRAFIA: “O ESTUDO DA BACIA HIDROGRÁFICA” NO ENSINO SECUNDÁRIO NO LUBANGO, ANGOLA	59
<i>Vieira Mateus Morais</i>	
JOGO DIDÁCTICO: UMA PROPOSTA LÚDICO-FONOLÓGICA DE APRENDIZAGEM INICIAL DE LEITURA E ESCRITA.....	72
<i>Angelo Niquice</i>	
O ESTILO INFORMAL COMO FENÓMENO LINGUÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	93
<i>Ana David Verdial e Maurício Manuel Marquele</i>	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, O CASO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	107
<i>Inês Rita e Benvindo Maloa</i>	
EVOLUÇÃO DA DISCIPLINA ACADÉMICA, PSICOPATOLOGIA INFANTO-JUVENIL, NA FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA	119
<i>Cecilia Xavier e Mery António</i>	
POSSIBILIDADES DE ENQUADRAMENTO DE PROFESSORES EM ÁREAS RURAIS	138
<i>Roger González Margalef</i>	

O PARADOXO ENTRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE E A SUA ABSORÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	151
---	-----

Amélia Lemos

PERTINÊNCIA DA INCLUSÃO DE CONTEÚDOS RELATIVOS AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO 10ª CLASSE +1 ANO DE FORMAÇÃO.....	173
---	-----

Edu Rafael Domingos Manuel

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS EM MOÇAMBIQUE ..	184
--	-----

Cristovão da Elsa Sefane

TENSÕES CURRICULARES ENTRE O ENSINO BÁSICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE (1975-2016).....	198
---	-----

Manuel Guro, Juliano Neto de Bastos e Stela Mithá Duarte

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	214
--	-----

Dani Bruno Jose Duvane

ACTUAÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: ENTRE TENSÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LOCAL-GLOBAL.....	228
---	-----

Regina Agostinho Maluleque

NOTA EDITORIAL

Estimados (as) leitores (as)

O Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) apresenta a Revista Udziwi número 32, com um total de quinze (15) artigos.

O primeiro artigo, com o título “História da disciplina de Matemática da 5ª classe de 1975- 2016”, de *Ana Zeca Nhamavure e Chadreque Alexandre Guambe*, visa analisar as mudanças ocorridas na estrutura do Sistema Nacional de Educação desde 1975-2016 que terão influenciado na estrutura do plano de estudo da Disciplina de Matemática da 5ª classe. Quanto a metodologia, recorreu-se a pesquisa bibliográfica e documental. Os autores consideram que ao nível dos conteúdos houve mudança na terminologia usada no período de 1975-2004, pois os problemas retratavam o contexto do regime socialista. Quanto aos objectivos não houve alteração que mereça referência ao longo do período de 1975-2016.

O segundo artigo, de *Geraldo Deixa e Sidónio Calisto*, intitulado “Um olhar sobre a Presença da História da Matemática nos livros didácticos e programas de ensino de Matemática de Moçambique” tem como objectivo compreender as perspectivas históricas presentes nos Livros Didácticos e Programas de Ensino de Matemática do Ensino Secundário Geral (ESG). Para a efectivação desta pesquisa foi feita uma pesquisa documental com enfoque qualitativo. Os autores concluíram que a História da Matemática é descrita na forma de factos históricos e essa apresentação pode confundir o aluno da história geral. Se o aluno não gosta da história geral, naturalmente não irá gostar da história da Matemática. E, constataram ainda que os PEM não deixam claro como é que os factos históricos da Matemática podem ser usados em sala de aulas. A falta de clareza pode levar ao professor a ignorar o uso da HM em sala de aulas.

O terceiro artigo “A fotografia como meio didáctico em Geografia-Relato de uma experiência com estudantes de Licenciatura em Ensino de Geografia”, de *Alice Castigo Binda Freia*, tem como propósito analisar a fotografia como meio didáctico de

Geografia. Recorreu-se a pesquisa documental e bibliográfica. A autora concluiu que é possível ensinar Geografia através de fotografias desenvolvendo assim habilidades geográficas relacionadas com observação directa e descrição.

O quarto artigo, de *Vieira Mateus Morais*, intitulado “Modelo de aula prática do campo de Geografia: o estudo da Bacia Hidrográfica no ensino Secundário no Lubango - Angola” visa propor um modelo metodológico que consiste num plano de aula prática de campo no estudo do tema: “Bacia hidrográfica” na disciplina de Geografia, no Ensino Secundário. Para a efectivação deste trabalho recorreu-se a observação directa, ao questionário e a experiência profissional do pesquisador na docência. O autor verificou que há fraca realização da aula prática de campo assim como não existe um desenho metodológico para o estudo do tema “Bacia hidrográfica” no ensino da Geografia na Escola do Ensino Secundário do Lubango.

O quinto artigo “Jogo Didáctico: Uma Proposta Lúdico-Fonológica de Aprendizagem Inicial de Leitura e Escrita”, de *Ângelo Niquice*, tem como objectivo explicar a relevância do jogo didáctico na aprendizagem da leitura e escrita nos anos primeiros anos de escolaridade no contexto (social e escolar) moçambicano. Optou-se por um percurso metodológico misto de abordagem quanti (quali) tativa recorrendo, por um lado, à aplicação do questionário na busca de inferências mensuráveis, e por outro, o procedimento qualitativo-experimental decorrente da intervenção pedagógica e a consequente análise de conteúdo de grelhas de auto-supervisão, auto-reflexão. O autor revela que o fraco desempenho em leitura e escrita foi evidenciado pelo pré-teste. Os resultados da pesquisa apontam que no pós-teste, a média do desempenho aumentou de 45,6% para 61,7% (grupo experimental) e de 51,5% para 62,9% (grupo de controlo).

O sexto artigo “O estilo informal como fenómeno linguístico no desenvolvimento da oralidade no ensino-aprendizagem da língua portuguesa”, de *Ana David Verdial e Maurício Manuel Marquele*, visa compreender as implicações deste no desenvolvimento da oralidade no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa. O estudo foi motivado pela constatação de que alunos da 12ª classe da Escola Secundária Joaquim Chissano, estabelecendo a comunicação entre si, no recinto escolar ou dentro da sala de aulas de língua portuguesa socorrem-se do estilo informal. Assim, a pesquisa

buscava saber das razões do uso deste estilo, num contexto de ensino de línguas em que se exige o cumprimento do estilo formal. Para esta investigação, aventaram-se duas hipóteses segundo as quais o ambiente social os tinha habituado a usar o calão e ou que as estratégias de ensino da oralidade usadas não fossem suficientemente eficientes para garantir que os alunos se comunicassem usando o estilo formal em sala de aulas. Assim, para se responder a estas perguntas hipotéticas, realizou-se o estudo qualitativo, baseado na análise e interpretação de conteúdos, e no privilégio da perspectiva monográfica, foi descrita a prática linguística informal dos alunos, tendo-se concluído que esta se deve ao modo como os professores abordam as suas aulas, bem como à forma como reagem diante dos erros cometidos pelos seus alunos.

O sétimo artigo “História da Educação Especial, o caso das dificuldades de aprendizagem específicas: uma Revisão da Literatura” de *Inês Rita e Benvindo Maloa*, tem como objetivo fazer uma análise histórica das fases da Evolução das Necessidades Educativas Especiais. Como metodologia recorreu-se a revisão da Literatura de livros e artigos científicos que versam sobre o tema. Os autores concluíram que é possível assinalar um certo avanço no ensino das crianças com NEE, ainda que a literatura aponta para a existência de um considerável número de professores que ainda não dominam a metodologia de ensino para alunos com NEE.

O oitavo artigo, de *Cecília Xavier e Mery António*, intitulado “Evolução da disciplina académica, Psicopatologia infanto-juvenil, na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia” tem como propósito analisar a evolução, da mesma enquanto cadeira nos cursos de Psicologia. Optou-se por uma pesquisa documental. As autoras concluíram que a disciplina académica, Psicopatologia infanto-juvenil, não sofreu mudanças em relação aos conteúdos programáticos, as bibliografias, no entanto quando se visita os planos analíticos vê-se algo diferente do que está proposto no plano curricular.

O nono artigo “Possibilidades de Enquadramento de Professores em Áreas Rurais”, de *Roger González Margalef* pretende abordar a desafiante questão do enquadramento de professores em zonas rurais. Recorreu-se a uma pesquisa documental. O autor concluiu que as possibilidades de enquadramento de professores em zonas rurais é um problema sério que não promete uma solução imediata, principalmente porque estamos

num mundo no qual os mercados de emprego são muito competitivos e o indivíduo desenvolve uma tendência de procurar as melhores condições de vida, que estão geralmente nas zonas urbanas, e fica em segundo lugar a necessidade de cooperar e fazer sacrifícios para o melhoramento das condições nas zonas rurais.

O décimo artigo “O paradoxo entre a necessidade de formação de professores em Moçambique e a sua absorção no mercado de trabalho” de *Amélia Lemos*, tem como objectivo analisar o paradoxo entre a necessidade de formação de professores em Moçambique e a sua absorção no mercado de trabalho. Optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental. A autora concluiu que Moçambique tem razões mais do que suficientes para levar a cabo o desafio de formar professores que serão capazes de enfrentar as várias adversidades que enfretam na sala de aulas, a saber: falta de meios didácticos, turmas numerosas, falta de luz eléctrica, salas desprovida de carteiras ou falta de salas de aulas, heterogeneidade de línguas e culturas, ensino bilingue.

O décimo primeiro artigo, de *Edu rafael domingos manuel* intitulado “Pertinência da inclusão de conteúdos relativos as necessidades educativas especiais no currículo de formação de professores do ensino básico 10^a classe +1 ano de formação”, tem como objectivo analisar a pertinência da inclusão de conteúdos relativos as necessidades educativas especiais no currículo de formação. O estudo é de natureza quantitativa, onde intencionalmente aplicamos inquérito por questionário a dez (10) professores de duas Instituições de Formação (Manga e Cheringoma – ambas na província de Sofala). O autor concluiu que desde a entrada em vigor do currículo de 10^a + 1 ano em 2008, actualmente ganhos se observam em termos de percepção que os professores têm sobre o processo educativo inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais, contudo, muito ainda precisa ser feito, a começar por específica formação dos formadores em matéria de diagnóstico; trabalho colaborativo com outros profissionais e prática de actividades concretas de inclusão para tipos específicos de necessidades educativas especiais.

O décimo segundo artigo “Política de formação de Professores: Desafios em Moçambique”, de *Cristóvão da Elsa Sefane* tem como objectivo analisar os desafios colocados a política de formação de professores em Moçambique, portanto

desenvolve-se neste estudo uma abordagem descritiva em torno da revisão bibliográfica e documental. O autor conclui que nos últimos tempos tem-se apontado a formação de professores como sendo uma causa da fraca qualidade nas aprendizagens apresentadas pelos alunos do ensino primário, no final do nível de ensino, facto que de forma geral não é de se negar, na medida em que a formação inicial atribuída aos professores é insatisfatória para corresponder a dinâmica actual do ensino primário, tanto em termos de implementação das propostas curriculares, assim como para leccionar nas características actuais das escolas e das comunidades onde se envolvem os alunos, o que leva ao surgimento de novos desafios na formação de professores, como melhorar as instituições ou centros de formação que se dedicam a esta missão, em termos de programas mais dinâmicos e contínuos, melhorar o modo de realizar o processo de ensino-aprendizagem transformando-os em modalidades práticas.

O décimo terceiro artigo, de *Manuel Guro, Juliano Neto de Bastos e Stela Mithá Duarte* intitulado “Tensões Curriculares entre o Ensino Básico e a Formação de Professores Primários em Moçambique (1975-2016)” tem como objectivo analisar as tensões curriculares entre o EB e a formação de professores para o Ensino Primário em Moçambique no período pós-colonial (1975-2016). Adoptou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a experiência informada dos autores. O estudo constata que desde a introdução do novo currículo do EB, as instituições de formação de professores vêm actuando à margem das inovações curriculares do EB, ou seja, formam-se professores que não estão devidamente preparados para lidar com a sua futura função. Conclui-se que existem tensões entre o currículo do EB e o da formação de professores para esse nível de ensino. Sugere-se que as mudanças curriculares do EB sejam antecedidas pela adequada reforma curricular de formação de professores.

O décimo quarto artigo, de *Dani Bruno José Duvane*, intitulado “Avaliação Educacional no contexto do Neoliberalismo: Breves Considerações teórico-metodológicas” têm como propósito demonstrar as influências do neoliberalismo na avaliação educacional, com maior enfoque na educação moçambicana. Em termos metodológicos, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica que consistiu na leitura e análise de livros, artigos, entre

outros que debruçam-se sobre a temática em alusão. O autor concluiu que a avaliação, quando utilizada como um instrumento de regulação pelo sistema neoliberal, não traz ganhos e nem torna a sociedade igualitária e justa, mas somente a controla a partir dos interesses desse sistema, criando desigualdades sociais, por meio da valorização da competitividade, onde os alunos, principalmente aqueles que não tiveram oportunidades, tem que fazer por merecer, pois para os neoliberais, todos são livres e tem acesso as mesmas chances.

O décimo quinto artigo “Actuação da escola no contexto Neoliberal: entre tensões e desafios na construção da identidade global-local”, de *Regina Agostinho Maluleque*, visa compreender a actuação da escola no contexto neoliberal tendo em conta a construção da identidade global-local. Para a realização do estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, assim como, a experiência informada da autora. A autora concluiu que a actuação da escola no contexto neoliberal é contraditória em prol da construção da identidade global-local, isto por que, só adere aos serviços educacionais de qualidade, os que tiverem uma liberdade económica. Por conta disso, gera desigualdades na medida em que privilegia uma classe social em detrimento da outra. A escola será relevante na medida em que apresentar uma gestão eficiente para competir no mercado global. O Estado, neste contexto, se atribui um novo papel o de regulador e avaliador e se desobriga da organização e gestão quotidiana do sistema. Notamos que os problemas sociais, económicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia.

Desejamos a todos e a todas, uma óptima leitura!

HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE DE 1975-2016

Ana Zeca Nhamavure¹

Chadrique Alexandre Guambe²

RESUMO

O presente artigo visa analisar as mudanças ocorridas na estrutura do Sistema Nacional de Educação desde 1975-2016 que terão influenciado na estrutura do plano de estudo da Disciplina de Matemática da 5ª classe. Quanto a metodologia, recorreu-se a pesquisa bibliográfica e documental. Concluiu-se que a 5ª classe, no período de 1975 a 1982 enquadrava-se no ensino Secundário Geral, nível preparatório; em 1983, quando entrou em vigor a lei 4/83, que cria o Sistema Nacional de Educação (SNE) e define a sua estrutura do Sistema Nacional de Educação em que a 5ª classe passa do nível Secundário para o nível Primário do 1º Grau, onde se enquadra até hoje. Os conteúdos da disciplina de Matemática ao longo do período e de acordo com os planos temáticos entre o período de 1977- 1982, apresentavam 5 unidades, 1983- 2004, 7 unidades, 2004 a 2016, 17 unidades e 2016 em diante, 11 unidades. Foram suprimidas as unidades: Noções elementares sobre conjuntos, Divisibilidade e Operações em Q_0^+ e introduzidas as seguintes: Grandezas e Medidas, Espaço e Forma, no período compreendido entre 1977 a 2016. Ao nível dos conteúdos foram retirados os conteúdos relacionados com as Unidades: Noções elementares sobre conjuntos, Divisibilidade e Operações em Q_0^+ , não só mas também, Multiplicação e Divisão de um número decimal por um número decimal, comparação, adição e subtração de Fracções com denominadores diferentes, Multiplicação e Divisão de fracções nas Unidades Temáticas.

Palavras- chave: *Disciplina escolar, conteúdos, programas de ensino.*

ABSTRACT

The present article aims to analyze the changes that have occurred in the structure of the National Education System since 1975-2016, which will have influenced the structure of the study plan of the Mathematics Discipline of the 5th class. As for the methodology, we used bibliographical and documentary research. It was concluded that the 5th class, from 1975 to 1982, was part of the General Secondary School, preparatory level; in 1983, when Law 4/83 came into force, which creates the National Education System (SNE) and defines its structure of the National System of Education in which the 5th grade moves from the Secondary level to the Primary level of the 1st Degree, where it fits today. The contents of the Mathematics discipline throughout the period and according to the thematic plans between the period 1977-1982, presented 5 units, 1983-2004, 7 units, 2004 to 2016, 17 units and 2016 onwards, 11 units. The following units were deleted: Elementary notions on sets, Divisibility and Operations in Q_0^+ and introduced the following: Quantities and Measurements, Space and Form, from 1977 to 2016. In terms of contents, contents related to Units: divisional and divisional of a decimal number by a decimal number, comparison, addition and subtraction of Fractions with different denominators, Multiplication and Division of fractions in the Thematic Units.

Key words: *School discipline, content, teaching programs.*

¹ Docente da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia.

² Docente da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo com o título “História da disciplina de Matemática da 5ª classe de 1975- 2016”, visa analisar as mudanças ocorridas na estrutura do Sistema Nacional de Educação desde 1975-2016 que terão influenciado na estrutura do plano de estudo da Disciplina de Matemática da 5ª classe. Constitui objectivos específicos: (i) descrever o enquadramento cronológico da 5ª classe no período de 1975-2016; (ii) explicar os programas de ensino da disciplina da Matemática da 5ª classe de 1975-2016; Comparar os programas de ensino da disciplina da Matemática da 5ª classe de 1975-2016; (iii) caracterizar os métodos que concretizam a relação professor – aluno.

Trata-se de um estudo documental pois este se reveste de um carácter inovador trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas como: História da disciplina de Matemática da 5ª classe de 1975-2016, considera-se a análise dos seguintes documentos: estrutura do sistema nacional de educação; Plano curricular, plano temático/grelha dos conteúdos. Pretende-se com o mesmo analisar as mudanças ocorridas na Estrutura do Sistema Nacional de Educação que terão influenciado na estrutura do plano de estudo da Disciplina de Matemática da 5ª classe no período de 1975-2016.

A Matemática foi inventada pelo homem para resolver as necessidades sociais desde os primórdios da humanidade, (NETO, 1995:7). E, ainda sublinha que ela surge como ciência na idade do ferro, com a sistematização feita pelos gregos, compreendendo duas áreas (aritmética e Geometria), (Ib:12-13). Está patente que a Matemática desde sempre esteve presente na vida humana, daí a necessidade de todo o ser humano ter acesso a este conhecimento por via da educação formal a partir das classes iniciais, onde se enquadra 5ª classe.

Contudo, no período compreendido entre 1975-1982, a 5ª classe estava enquadrada no Ensino Secundário que engloba três níveis: o Primeiro, o Ciclo Preparatório abrangendo a 5ª e 6ª classe; o Segundo, o Ensino Secundário Geral que compreende as 7ª, 8ª e a 9ª classes e finalmente o Terceiro, o Pré- Universitário, compreendendo as 10ª e a 11ª classes, (CASTIANO e NGOENHA, 2013:69). E a condição para ingressar no Ciclo Preparatório, era a apresentação do Diploma da 4ª classe. Com a nova

estrutura definida na lei 4/83, a 5ª classe passou a enquadrar-se no Ensino Primário que se subdividia em: Ensino do Primário do Primeiro Grau (EP1), comportando a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes e Ensino Primário do segundo Grau (EP2) englobando a 6ª e 7ª classes, (Idem:87).

A partir da reforma da educação que entrou em vigor em 1983, a 5ª classe passa a se enquadrar no nível do Primário do Primeiro Grau. Tendo sido a partir destes factos que levantou-se a seguinte pergunta: as mudanças ocorridas na estrutura do Sistema Nacional de Educação terão influenciado na estrutura do plano de estudo da disciplina de Matemática da 5ª classe? No entanto, o interesse pelo tema surgiu da necessidade de analisar as mudanças ocorridas na estrutura do Sistema Nacional de Educação desde 1975-2016 terão influenciado na estrutura do plano de estudo da Disciplina de Matemática da 5ª classe.

Quanto a metodologia para a realização do trabalho recorreu-se a pesquisa bibliográfica porque consistiu em ler algumas obras que versam sobre o assunto. No que tange às técnicas recorreremos a análise documental, pois consistiu em analisar os diferentes documentos que regiam a educação no período em apreço.

DISCIPLINA ESCOLAR

O termo é entendido em diferentes contextos tais como: regime de ordem imposta ou mesmo consentida, ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização, relações de subordinação do aluno ao mestre, submissão de um regulamento, qualquer ramo do conhecimento humano ou matéria de ensino. A nós importa trazer a disciplina como matéria de ensino, (CONTIM, 2009).

Desta forma, a disciplina escolar entendida como um conjunto de aulas composto por conteúdos específicos visa dar respostas as necessidades dos alunos aos quais os alunos assistem e sobre os quais eles serão examinados, podendo ser aprovados ou não, sendo um campo de saber específico e refere se aos diversos âmbitos de produção de conhecimento.

CONTEÚDOS

Conteúdos de ensino, segundo Libâneo (1994), corresponde *“ao conjunto de conhecimentos, habilidades, modos valorativos e atitudinais de actuação social, organizada pedagógica e didacticamente”*. Por sua vez, Sacristán (1998:150), considera conteúdos como sendo

Todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direcções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos.

Assim, conteúdo significa o conjunto de conhecimentos, habilidades, formas de comportamento e hábitos de estudo relacionados aos objectivos e organizada pedagógica e didacticamente, visando formação integral do indivíduo.

PROGRAMAS DE ENSINO

Para o professor preparar as suas lições precisa de manuais didácticos, assim como, do programa de ensino. Assim, programa de ensino, é *“um instrumento auxiliar pedagógico do professor onde consulta as orientações metodológicas das suas actividades”* (INDE/MINED, 2008:68)

Por sua vez, Piletti (2004:62), diz que programa do ensino é a especificação de planificação do currículo. Consistindo em traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objectivos educacionais propostos.

As ideias acima apresentadas sobre o Programa de Ensino, são comungadas por Libâneo (1994:222), que afirma sendo, *“a previsão dos objectivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre”*, ou por outras palavras, *“é um documento mais elaborado, no qual aparecem objectivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico”*.

ENQUADRAMENTO CRONOLÓGICO DA 5ª CLASSE

A discussão sobre a disciplina de Matemática é fundada nas mudanças curriculares decorrentes ao longo dos anos com o objectivo de responder as necessidades de cada época. A 5ª classe ao longo do período em análise (1975-2016), esteve enquadrada em diferentes níveis do ensino Geral. Segundo Gomez (1999:237),

As primeiras e mais importantes modificações no sistema educacional foram introduzidas ainda durante o governo de transição. Dentro dos objectivos traçados pela FRELIMO para essa fase encontravam-se a descolonização das instituições, das modalidades e extensão a todo país da experiência político- organizacional das libertadas.

No período compreendido entre 1975-1982, a 5ª classe estava enquadrada no Ensino Secundário que englobava três níveis: o primeiro, Ciclo Preparatório abrangendo a 5ª e 6ª classe; o segundo, Ensino Secundário Geral que compreendia à 7ª, 8ª e 9ª classes e finalmente o terceiro, Pré- Universitário, compreendendo à 10ª e 11ª classes, (CASTIANO e NGOENHA, 2013:69). A condição para ingressar no Ciclo Preparatório era a apresentação do Diploma da 4ª classe.

Em 1983, foi criada a primeira lei do Sistema Nacional da Educação (SNE), aprovada em 23/03/1983 pela Assembleia Popular em Maputo. Ela expõe resumidamente os objectivos políticos e pedagógicos, os princípios e a Estrutura do Sistema da Educação.

A nova estrutura definida pela lei 4/83, a 5ª classe passou a enquadrar-se no Ensino Primário que se subdividia em: Ensino do Primeiro Grau (EP1), comportando a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes e Ensino Primário do segundo Grau (EP2) englobando a 6ª e 7ª classes, (Idem:87).

Devido às mudanças ocorridas no contexto político, social e económico que resultaram na entrada da nova Constituição República em 1990 no país, levaram a que a lei 4/83 fosse revista pela lei 6/92, de modo a responder os desafios impostos pela economia do mercado. Deste modo, a nova lei 6/92 não foge muito no que diz respeito a estrutura, indicando a 5ª classe no Ensino Primário do Primeiro Grau. Em 2004, entrou o novo Currículo do Ensino Primário, com objectivos de acomodar as inovações contidas na lei em vigor.

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE NO PERÍODO DE 1975 À 1982

Neste tópico pretende-se apresentar o programa de Matemática da 5ª classe no período entre 1975 à 1982, período que antecede a criação da lei do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Como vimos anteriormente a 5ª classe neste período fazia parte do ensino Secundário, nível preparatório. Segundo MINEC (1977), o programa da Disciplina da Matemática da 5ª classe estava dividido em três períodos, como ilustra a tabela abaixo.

Período	Número de aulas
1º	50
2º	42
3º	51
Total	143

Fonte: autores do trabalho

Conseguimos notar que em cada unidade temática constavam as orientações pedagógicas, onde se indicam os aspectos relevantes que o professor devia ter em conta ao longo do Processo de Ensino – Aprendizagem (PEA), previa também o número de aulas para avaliação e correcção. Previa-se ainda, em cada unidade um número de aulas para eventuais dificuldades que os alunos possam apresentar. Os aspectos acima referenciados podem ser verificados no Programa da Disciplina de Matemática da 5ª classe, (MINEC, 1977:2-3). Quanto aos conteúdos, o programa da Matemática da 5ª classe apresentava a distribuição das unidades temáticas ilustrada na tabela abaixo:

Unidades Temática	Nome da Unidades Temática	Número das aulas
1ª	Noções de elementares sobre conjuntos	16
2ª	Operações em N_0	39
3ª	Divisibilidade	13
4ª	Operações em Q_0^+	41
5ª	Medidas	17
Total	5 Unidades	126

Fonte: MINEC (1977)

Analisando a distribuição das aulas por cada unidade temática e o número das aulas na distribuição de aulas por período, constata-se uma diferença de 17 aulas. Ao longo

do programa da disciplina de Matemática não encontramos a explicação, daí que colocamos a seguinte questão: com que bases a distribuição das aulas foram concebidas para indicação das aulas por período e por unidade temática?

OBJECTIVOS GERAIS DE MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE

Os objectivos gerais da disciplina de Matemática da 5ª classe, foram apresentados por unidade. Assim, de acordo com MINEC (1977), os objectivos gerais da 5ª classe foram os seguintes:

a) Para as Noções elementares sobre conjuntos

- Ampliar e concretizar as noções sobre conjunto introduzidas no ensino primário;
- Desenvolver nos alunos a capacidade de raciocínio lógico matemático, que lhes permitira uma melhor e mais rápida compreensão da Matemática,
- Dar-lhes uma ferramenta de utilização no estudo de outros conceitos e mesmo nas aplicações práticas;
- Introdução das operações no seu aspecto geral, bem como a noção de potência;
- Visa dar aos alunos uma certa abertura de raciocínio;
- Desenvolver a capacidade de cálculo mental;
- Desenvolver hábito de traduzir em linguagem Matemática problemas da vida corrente para facilitar a sua resolução, fazendo sentir ao, uma vez mais a necessidade de desenvolver os seus conhecimentos de Matemática;

b) Divisibilidade

- Permitir a resolução de problemas concretos
- Preparar o aluno para o estudo de Q_0^+ ;
- Levar os alunos a reconhecer a necessidade de ampliar N_0 para Q_0^+ ;
- Fazer-lhes notar que em tal ampliação se mantem as operações com as suas propriedades já definidas em N_0
- Levar o aluno a saber comparar (por meio das relações $<$, $>$ e $=$) os elementos de Q_0^+
- Saber operar concretamente no conjunto Q_0^+ ;
- Saber aplicar novos conhecimentos na resolução de problemas concretos.

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE NO PERÍODO DE 1983-2004

Neste tópico pretendemos arrolar os conteúdos de Matemática no período acima referenciado, tendo como base as Unidades Temáticas e os Conteúdos tratados em cada Unidade. Segundo MINED (1996:4), a revisão dos programas do ensino primário do 1º grau introduzidos a quando da entrada em 1983, visava levar ao professor mudar

de atitude face aos programas que usavam-no como livro de **recitas** obrigatórias e não um meio auxiliar.

Neste trabalho será apresentado o programa da disciplina de Matemática da 5ª classe de 1996 que resulta da revisão dos introduzidos em 1983, por não termos tido acesso a eles. De acordo com MINED (1996), os conteúdos da disciplina de Matemática da 5ª classe estão organizados em sete (7) unidades cuja distribuição das mesmas e das respectivas carga horária, constam da tabela abaixo.

Unidades Temática	Nome da Unidades Temática	Número das aulas
1ª	Revisão	17
2ª	Os Números Naturais	23
3ª	Multiplicação e Divisão	33
4ª	Números Decimais	31
5ª	Geometria	29
6ª	Medidas	7
7ª	Revisão Geral.	15
Total		155

Fonte: MINED (1996)

Na quarta unidade: números decimais, de acordo com os objectivos o aluno efectua multiplicação de um número decimal por um número natural e um número decimal por um número decimal. Para a divisão de números decimais, embora conste da mesma unidade, mas os objectivos apenas se referiam à adição, subtracção e multiplicação.

OBJECTIVOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE

Segundo o MINED (1996:181), ao terminar a 5ª classe os alunos devem:

- Ler e comparar números naturais;
- Efectuar as quatro operações elementares com números naturais, em casos simples;
- Comparar fracções em casos simples;
- Ler e escrever números decimais;
- Efectuar adição, subtracção, e a multiplicação de números decimais por um número natural;
- Utilizar unidades de comprimento e de massa em exercícios de conversão, mediação e estimação;
- Determinar área de figuras planas (triângulos e retângulos);
- Determinar volume de sólidos.

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE NO PERÍODO DE 2004 À 2016

Neste tópico pretendemos arrolar os conteúdos de Matemática no período acima referenciado, tendo como base as Unidades Temáticas e os Conteúdos tratados em cada Unidade. Nesta classe os conteúdos estavam organizados em dezassete unidades. A distribuição da carga horária, vide na tabela abaixo.

Unidade	Nome da Unidade Temática	Carga Horaria	
		II Turnos	III Turnos
1ª	Os números Naturais até 1000 000	8	6
2ª	Grandezas e Medidas	12	10
3ª	Adição e Subtração de Números Naturais até 1000 000	10	8
4ª	Grandezas e Medidas	8	6
5ª	Multiplicação e Divisão de Números Naturais até 1000 000	18	16
6ª	Grandezas e Medidas	8	6
7ª	Números Naturais maiores que 1000 000	16	14
8ª	Numeração Romana	6	5
9ª	Grandezas e Medidas	8	6
10ª	Fracções	10	6
11ª	Grandezas e Medidas	10	8
12ª	Multiplicação e Divisão de Números Naturais maiores que 1000 000	10	8
13ª	Espaço e Forma	8	7
14	Tabelas e Gráficos	6	4
15	Números Decimais	20	20
16	Percentagem	8	6
17	Revisão	12	12
Total		178	148

Fonte: INDE/MINED (2004)

Analisando o Programa de Ensino da 5ª classe de 2004-2016, pode-se entender que as cargas horaria foram definidas tendo em conta o tipo de regime (2 ou 3 turnos). Assim, as escolas de dois turnos tem uma carga total de 178 tempos e as de 3 turnos têm uma carga total de 148 tempos. A diferença entre as escolas é de 30 tempos.

A partir da tabela, pode-se perceber que o mesmo Sistema trata alunos com diferenciação no que concerne às cargas horárias mas, o processo de avaliação (exames finais) não toma em consideração este aspecto.

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE NO PERÍODO DE 2016 EM DIANTE

Neste tópico pretendemos arrolar os conteúdos de Matemática no período acima referenciado, tendo como base as Unidades Temáticas e os Conteúdos tratados em cada Unidade. Segundo INDE/MINED (2016:154), plano temático da disciplina de Matemática da 5ª classe apresenta os conteúdos distribuídos em 11 unidades, conforme a tabela abaixo.

Unidade	Nome da Unidade Temática	Carga Horária
1ª	Os números Naturais e operações	60
2ª	Espaço e Forma	20
3ª	Os números Naturais e operações	40
4ª	Grandezas e Medidas	30
5ª	Os números Naturais e operações	50
6ª	Grandezas e Medidas	20
7ª	Fracções	15
8ª	Numeração Decimais	15
9ª	Porcentagem	
10ª	Tabelas e gráficos	15
11ª	Revisão	24
Total		304

Fonte: INDE/MINED (2016)³

De acordo com INDE/ MINED (2016:154), o programa de ensino da Disciplina de Matemática da 5ª classe apresenta na ordem das unidades, 11 unidades, mas se omitiu a 10ª unidade. Nos mesmos programas a revisão não consta como unidade, no entanto, nós ao elaborarmos a tabela consideramos como sendo a 11ª unidade. Na unidade espaço e forma, tratam conteúdos relacionados com a classificação e construções de figuras como triângulos e os quadriláteros.

Na unidade: fracções, tratam-se conteúdos relacionados com a leitura e escrita de fracções, comparação de fracções com o mesmo denominador e com o mesmo numerador; adição e subtracção de fracções com o mesmo denominador. Embora no plano temático consta que se devia tratar também a comparação de fracções com numeradores diferentes, mas em nossa opinião este caso coincide com o de comparação de fracções com o mesmo denominador. Na unidade, números decimais,

³ Programa de Ensino Básico, 2º ciclo.

tratam-se conteúdos relacionados com a leitura e escrita de números decimais, e as operações de adição e subtração.

Importa referir que no programa da disciplina da Matemática da 5ª classe não constam os objectivos e no lugar destes, colocaram competências e as evidências do desempenho que passamos apresentar no quadro abaixo:

Competências	Evidências de desempenho
Resolve problemas em diferentes situações da vida real, usando números até 1000	<ul style="list-style-type: none"> • Conta os N^{os} IN de forma crescente e decrescente, até 1000. • Ordena os N^{os} IN em situações concretas e abstractas, até 1000, • Efectua operações de Adição, Subtracção e Multiplicação de os N^{os} IN, em situações concretas, até 1000, • Mede comprimentos, superfícies, capacidade, volumes de objectos reais (figuras e sólidos geométricos), até 1000; • Calcula áreas e volumes, a partir de medição de objectos reais (figuras e sólidos geométricos), até 1000; • Compara capacidade e volume de objectos (sólidos geométricos) de uso quotidiano, através do manuseamento dos recipientes e líquidos.

Fonte: INDE/ MINED (2016)

COMPARAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA DA 5ª CLASSE NO PERÍODO DE 1975- 2016

A nossa intenção neste tópico em efectuar uma comparação dos programas de ensino da disciplina da Matemática da 5ª classe tendo em conta o nível a que a classe se enquadra, a faixa etária dos alunos, carga horária, conteúdos retirados.

ENQUADRAMENTO DA 5ª CLASSE NA ESTRUTURA DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Segundo a lei 4/83, no artigo 4, número 1, diz que o Ensino Primário é frequentado em princípios por crianças dos 7-14 anos e compreende 2 Graus (1º Grau da 1ª a 5ª classes e 2º Grau, 6ª e 7ª classes). A tabela abaixo ilustra o período, o nível e a faixa etária dos alunos que frequentaram e frequentam a 5ª classe nos diferentes períodos.

Período	Nível	Faixa Etária dos alunos
1977- 1982	Secundário – Preparatório	11-15
1983- 2004	Primário do primeiro Grau	11-15
2004-2016	Primário do primeiro Grau	10-11
De 2016 em diante	Primário do primeiro Grau	10-11

Fonte: MINED

A seguir apresentamos a comparação das cargas horárias da disciplina de Matemática nos diferentes períodos em estudo e a tabela abaixo, ilustra distribuição da carga horária.

Período	Cargas Horarias		
	Sem turno	II Turnos	III turnos
1977- 1982	126*	-	-
1983- 2004	155*	-	-
2004-2016	-	178	148
De 2016 em diante	304*	-	-

Fonte: MINED

Os programas da disciplina não apresentam a carga horária tendo em conta o regime de 2 ou 3 Turnos. De acordo com MINEC (1977), o programa de disciplina de Matemática da 5ª classe, para além da apresentação de número de aulas por unidade, apresenta também a distribuição de aulas por período em que o número de aulas difere num com o outro, assim, temos 126 e 143 aulas respectivamente. Analisando a tabela acima podemos afirmar as cargas horárias desta disciplina foi aumentando à medida que iam ocorrendo reformas ou revisão curriculares.

Os programas de 2016, eliminaram as anomalias que se verificavam nos programas de 2004-2016, em que a mesma disciplina tinha cargas horárias diferenciadas por turnos mas que no final do dia os alunos eram trados da mesma maneira, ignorando o aspecto acima referido.

Quanto aos conteúdos, constamos que a Disciplina de Matemática da 5ª classe ao longo do período sofreu algumas alterações resultantes das mudanças ocorridas na estrutura do SNE, introduzidas a partir de 1983, em que a 5ª classe passou do nível preparatório do ensino secundário geral para o nível de Primário do 1º Grau, onde se encontra enquadrada até hoje, assim, a tabela abaixo ilustra as unidades que foram introduzidas e as retiradas:

Período	Nº de Unidade	Nome da Unidade	Unidades Introduzidas	Unidades Retiradas
19975-1982	5	<ul style="list-style-type: none"> Noções Elementares sobre conjuntos Operações em N_0 Divisibilidade Operações em Q_0^+ Medidas 	<ul style="list-style-type: none"> Multiplicação e Divisão N^{os} IN Geometria Grandezas e Medidas Numeração Romana Espaço e Forma Tabelas e gráficos Porcentagem “+” e “-” de N^{os} IN até 10^6 “X” e “÷” de N^{os} IN até 10^6 N^{os} IN > 10^6 “X” e “÷” de N^{os} IN > 10^6 	<ul style="list-style-type: none"> Noções Elementares sobre conjuntos Divisibilidade Operações em Q_0^+ Geometria Numeração Romana
1983-2004	7	<ul style="list-style-type: none"> Revisão Números Naturais Multiplicação e Divisão Números Decimais Geometria Medidas Revisão Geral 		
2004-2016	17	<ul style="list-style-type: none"> N^{os} IN até 10^6 Grandezas e Medidas Adição e Subtração de N^{os} IN até 10^6 Grandezas e Medidas Multiplicação e Divisão de N^{os} IN até 10^6 Grandezas e Medidas N^{os} IN > 10^6 N^{os} Romanos Grandezas e Medidas Fracções Grandezas e Medidas Multiplicação e Divisão N^{os} IN > 10^6 Espaço e Forma Tabelas e Gráficos N^{os} Decimais Porcentagem Revisão 		
De 2016 em diante	11	<ul style="list-style-type: none"> N^{os} IN e operações Espaço e Forma N^{os} IN e operações Grandezas e Medidas N^{os} IN e operações Grandezas e Medidas Fracções N^{os} Decimais Porcentagem Tabelas e Gráficos Revisão 		

Fonte: MINED

Com base na informação ilustrada na tabela acima, pode se verificar que ao longo do período em análise, na disciplina de Matemática da 5ª classe, foram retirados os conteúdos relacionados com as unidades Noções Elementares sobre conjuntos, Divisibilidade e Operações em \mathbb{Q}_0^+ . Estes conteúdos eram leccionados na 5ª classe, no período entre 1977 a 1982 e neste período a 5ª classe enquadrava-se no nível secundário preparatório.

Foram retirados também alguns conteúdos tais como: Multiplicação e Divisão de um número decimal por um número decimal, comparação, adição e subtração de Fracções com denominadores diferentes, multiplicação e Divisão de fracções, nas Unidades Temáticas: Números decimais e Fracções, respectivamente.

Quanto às unidades introduzidas, na sua maioria resultou de alguma forma da transformação de alguns temas que em determinados períodos da história da Disciplina e da classe (1977- 2004 e 2016 em diante) eram assim considerados e em outros períodos assumiram o estatuto de unidades (2004- 2016). Exemplo: Adição e Subtração de \mathbb{N}^{os} IN até 10^6 e Multiplicação e Divisão de \mathbb{N}^{os} IN até 10^6 , que resultaram da Unidade Temática - \mathbb{N}^{os} IN e operações.

As unidades temáticas: Grandezas e Medidas, Espaço e Forma, no período compreendido entre 1977-2004, os seus conteúdos estavam distribuídos em unidades temáticas Geometria e Medidas.

Ainda no nível dos conteúdos há que referir que houve mudança na terminologia usada no período de 1975- 2004, pois os problemas retratavam o contexto do regime socialista. Mas a entrada da nova Constituição da República, em 1990, houve necessidade de rever a terminologia usada na formulação dos problemas para ajustar ao novo contexto socio – política e económico em que o país vive.

Quanto aos objectivos, importa referenciar que não houve alteração que mereça referência ao longo do período de 1975 a 2016 a não ser a de não definir os objectivos tendo em conta as unidades temáticas mas, sim os de classe. De 2016 em diante, os programas apresentam competências gerais e as evidências de desempenho EP1e não por disciplina. Contudo o plano temático da disciplina de Matemática apresenta os objectivos específicos por conteúdo.

Importa salientar nos programas de 1977 a 1982, faziam referência às orientações pedagógicas que consistiam em indicar os termos e as designações que o professor devia usar ao longo do PEA em certos conteúdos (Noções elementares de conjuntos). Previam ainda o número de aulas de para avaliação e para revisões em caso de eventuais dúvidas.

Nos programas de 1996 a 2004, 2004 a 2016 e os de 2016 em diante apresentam as sugestões metodológicas que consistem em proporcionar ao professor algumas estratégias metodológicas que eventualmente poderão aplicar no tratamento do assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico, pretendemos indicar algumas ideias que na nossa óptica merecem ser retidas e que permitem analisar o percurso histórico da 5ª classe e da disciplina de Matemática ao longo do período de 1975-2016, das leituras feitas foi possível perceber que: (i) em 1977, ocorreram reformas no sector da educação com vista a mudar cenário que vinha do sistema colonial, tendo como base a experiência oriunda das zonas libertadas; (ii) a 5ª classe, no período de 1975 a 1982 enquadrava-se no ensino Secundário Geral, nível preparatório; (iii) em 1983, entrou em vigor a primeira lei, a lei 4/83, que cria o SNE e define sua nova estrutura em que a 5ª classe passa do nível Secundário para o nível Primário do 1º Grau, onde se enquadra até hoje, no mesmo ano, foi introduzido na 1ª classe o currículo definido pela lei ora criada; (iv) as mudanças ocorridas nos finais da década 1990 que culminaram com a entrada da nova Constituição da República, levou que a lei, 4/83 fosse revista, dando origem a lei 6/92 que visava levar a educação a responder os novos desafios impostos pelas mudanças; (v) os conteúdos da disciplina de Matemática ao longo do período e de acordo com os planos temáticos no período de 1977-1982, apresentava 5 unidades, 1983-2004, 7 unidades, 2004-2016, 17 unidades e 2016 em diante, 11 unidades; (vi) as unidades suprimidas foram Noções elementares sobre conjuntos, divisibilidade e operações em \mathbb{Q}_0^+ e as de Grandezas e Medidas, Espaço e Forma, no período compreendido entre 1977-2004, os seus conteúdos estavam distribuídos em unidades temáticas Geometria e Medidas.

Ainda ao nível dos conteúdos foram retirados os conteúdos relacionados com as unidades Noções elementares sobre conjuntos, Divisibilidade e Operações em Q_0^+ , não só mas também, Multiplicação e Divisão de um número decimal por um número decimal, comparação, adição e subtração de Fracções com denominadores diferentes, multiplicação Divisão de fracções nas unidades temáticas Números decimais e Fracções, respectivamente. Ainda no nível dos conteúdos há que referir que houve mudança na terminologia usada no período de 1975-2004, pois os problemas retratavam o contexto do regime socialista. Mas com a entrada em vigor da nova Constituição da República, em 1990, houve necessidade de rever a terminologia usada na formulação dos problemas para ajustar ao novo contexto socio-político e económico em que o país vivia.

Quanto aos objectivos, importa referenciar que não houve alteração que mereça referência ao longo do período de 1975-2016 a não ser de definir os objectivos tendo em conta as unidades temáticas mas, sim os de classe, de 2016 em diante, os programas apresentam competências e as evidências do desempenho do EP1e não por disciplina, contudo, o plano temático apresenta os objectivos específicos por conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTIANO, José. P. NGOENHA, Severino. *A Longa Marcha Duma Educação para Todos em Moçambique*, Maputo, Ed. PubliFix, 2013.

CONTIN, Marcelo Rocha. *Disciplina Escolar: caminhos para a compreensão da indisciplina*. Editora Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 1998.

GÓMEZ, Miguel Buendía. *Educação Mocambicana, História de um Processo: 1962-1984*, Livraria Universitária, UEM, 1999.

INDE/MINED. *Programa do Ensino Primário do 2º ciclo, Moçambique*, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didáctica*, São Paulo: Cortez, 1994.

MINEC. *Programa do ensino Primario do 1º Grau*, Maputo, 1996.

MINEC. *Programas reformulados do ensino secundario da 5ª a 9ª classe, Curso Geral*, Maputo, 1977.

PILLETI, Claudino. *Didáctica geral*. 5ª ed. S. Paulo, Ática. 2004

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UM OLHAR SOBRE A PRESENÇA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NOS LIVROS DIDÁCTICOS E PROGRAMAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA DE MOÇAMBIQUE

Geraldo Deixa¹

Sidónio Calisto²

RESUMO

Este artigo visa identificar aspectos históricos e compreender as perspectivas históricas presentes nos Livros Didácticos e Programas de Ensino de Matemática do Ensino Secundário Geral (ESG). Para a efectivação desta pesquisa foi feita uma pesquisa documental com enfoque qualitativo abrangendo livros didácticos e Programas de Ensino da Matemática. Dos resultados obtidos, concluímos que há presença de aspectos históricos nesses documentos. Em sua maioria, os factos históricos aparecem associados há relatos de vida e obras de alguns matemáticos da antiguidade. Ao analisar esses factos percebemos haver insegurança nos autores quanto a utilização destes em sala de aula. Isso manifesta pela ausência de recomendações do modo como a História da Matemática pode ser utilizada tanto pelos professores quanto pelos alunos em suas leituras destes documentos.

Palavras-Chave: *Educação Matemática, Livros didácticos, História da Matemática.*

ABSTRACT

This article aims to identify historical aspects and to understand the historical perspectives present in the Didactic Books and Teaching Programs of Mathematics of General Secondary Education (ESG). For the accomplishment of this research was done documentary research with qualitative focus covering didactic books and Mathematics Teaching Programs. From the results obtained, we conclude that there are historical aspects in these documents. For the most part, the historical facts appear associated with the accounts of the life and works of some mathematicians of antiquity. In analyzing these facts we perceive that there is insecurity in the authors regarding the use of these in the classroom. This is manifested by the absence of recommendations on how the History of Mathematics can be used by both teachers and students in their reading of these documents.

Keywords: *Mathematics Education, Didactic Books, History of Mathematics.*

¹Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual, Brasil e Docente da UP- Quelimane

²Licenciado em Ensino da Matemática pela Universidade Pedagógica –Quelimane e Docente da Escola Secundária Geral 25 de Junho Lua-lua, Mopeia

INTRODUÇÃO

A História da Matemática (HM) surge como uma preferência para o aprimoramento do entendimento da Matemática, pois o seu uso em sala de aula pode ser uma metodologia útil para os processos de ensino-aprendizagem podendo conduzir ao aluno à compreensão de que a Matemática é uma construção humana e mostrando ainda que cada povo tem sua cultura, o seu modo de produzir Matemática. O uso da História da Matemática permite também compreender a origem das ideias que deram forma à nossa cultura e observar também os aspectos humanos.

Na pesquisa feita, além de compreender as perspectivas da História da Matemática presentes nos livros didáticos de Matemática escolar e PEM da 8ª à 12ª classe, procuramos igualmente enquadrar a História da Matemática presente nestes documentos em perspectivas da História da Matemática na Educação Matemática.

A História da Matemática facilita o saber da própria Matemática e permite ao professor e aluno que conheçam com profundidade as unidades temáticas da Matemática estabelecida, ajudando também a compreensão da cultura Matemática dos diversos povos. Ela tem sido tomada também como um campo de investigação das origens, descobertas e anotações Matemáticas desenvolvidas pelas antigas civilizações, e que o professor de Matemática deve entender e conhece-las. Contudo, pesquisas feitas indicam que os professores de Matemática enfrentam obstáculos no enquadramento da história da Matemática no processo de ensino de Matemática em sala de aula, conforme apontam os resultados de uma pesquisa realizada com professores moçambicanos:

[...] o uso da HM fornece uma análise das condições de criações e adaptação dos conhecimentos matemáticos pelas diversas culturas, atestando que esse conhecimento conduza o sujeito a transformação. Uma das dificuldades dos professores de Matemática é saber correctamente como irá integrar a história de Matemática no ensino de Matemática na sala de aula (DEIXA e SALVI, 2013:67).

A Matemática está interligada a sua História, por isso, ela não pode ser deixada de lado sempre que se discute assuntos práticos de Matemática. A História da Matemática precisa ser inserida nos assuntos apresentados em livros didáticos e em sala de aulas, de maneira simples e atractiva para servir como fonte de

inspiração e de motivação dos alunos para estudos posteriores. Um outro investigador interessado no uso da História da Matemática é Struik (1985) que pensa que a História da Matemática, satisfaz a ambição de sabermos das origens da Matemática, o que,

pode ser um auxílio no ensino e na pesquisa; ajuda a entender nossa herança cultural; proporciona um campo em que o especialista em Matemática e o de outros campos da ciência pode encontrar interesse comum; oferece um pano de fundo para a compreensão das tendências em Educação Matemática e aumenta o interesse dos alunos pela matéria (STRUİK, 1985:213).

Percebemos que não se pode falar da Matemática sem examinar a sua história. Por considerar que ela permite ao professor e aluno conhecer os traços mais antigos da Matemática de várias civilizações do mundo.

O uso da História de Matemática é útil para os processos de ensino bem como o papel psicológico no processo de aprendizagem ao incentivar o envolvimento e a participação activa do aluno, ao apresentar as dificuldades superadas na busca de soluções para os problemas historicamente constituídos de acordo com as diferentes necessidades de diversas sociedades. Esse entendimento permite ao aluno a compreensão que é normal que ao realizar certos cálculos possa ocorrer erros e, em função disso, tomar iniciativas em buscar as origens de tais erros.

Deste modo, o tema reveste um papel indispensável na formação de professores e alunos, podendo proporcionando-lhes a noção exacta da Matemática, ajudando na contextualização do saber e mostrar que seus conceitos são fruto de uma época histórica dentro de um contexto social. Essa abordagem permite ainda que o aluno compreenda que a Matemática é uma ciência em construção. É um recado de que o próprio aluno também é capaz de fazer Matemática (FERREIRA *apud* SANTOS, 2009).

Por compreender que o uso de aspectos histórico em sala de aulas pode proporcionar aos professores e alunos uma visão da própria Matemática, isto é, uma visão de como ela é, e de como era no passado e como cresceu actualmente. A história da Matemática contribui deste modo para o desenvolvimento mental dos professores e alunos no momento em que procura aproximar a prática em função da

sua história, deste modo, esta pesquisa busca responder a seguinte questão de investigação: que aspectos históricos os Programas de Ensino e Livros Didáticos de Matemática do 1º e 2º ciclo do Ensino Secundário Geral abordam e em que perspectiva histórica se enquadra?

Esta pesquisa tem como objectivo identificar a presença da HM e compreender as perspectivas da história da Matemática presente nos Programas de Ensino de Matemática (PEM) e Livros Didáticos da Matemática (LD) da 8ª à 12ª classe.

De acordo com Miguel e Miorrim (2004:16) *“o conhecimento histórico da Matemática despertaria um interesse do aluno pelo conteúdo matemático que lhe estaria sendo ensinado.”* O uso da História da Matemática em sala de aula pode auxiliar aos alunos conhecer a Matemática na sua íntegra, buscando os traços culturais de vários povos étnicos. Contudo, os mesmos autores reconhecem a problemática do uso desta em sala de aulas referindo que,

[...] o uso da História da Matemática por parte do professor torna-se problemático devido a quase ausência de literatura adequada sobre a história da Matemática anterior aos dois últimos séculos. Isso impediria a utilização pedagógica da história porque a maior parte daquilo que usualmente é ensinado na Matemática em nossas escolas de 1º e 2º grau pertence a esse período (MIGUEL e MIORIM, 2004:63).

A Matemática tem sido relevante não só pela descoberta do conhecimento histórico, mas também pela reflexão que este conhecimento gera na Educação Matemática.

[...] para os autores dos parâmetros curriculares nacionais, portanto a História de Matemática, se trata como um assunto específico ou conteúdo, seria insuficiente para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Entretanto, a apresentação dos tópicos da História da Matemática em sala de aula segundo essa abordagem, tem sido defendida por um número expresso de matemáticos, historiador da Matemática e investigador em educação Matemática de diferentes épocas, os quais recorrem a categoria psicológica da motivação para justificar a importância de tal inclusão (MIGUEL e MIORIM, 2004:16).

Neste sentido, as directrizes curriculares (programas de ensino, planos curriculares, livros do professor) e livros didáticos devem apresentar alguns aspectos sobre a História da Matemática.

A presença desta nos livros e Programas de Ensino pode ser feita de diferentes maneiras, por exemplo, por meio de inserção de notas históricas, recomendações para o seu uso, mostrando claramente como estas notas históricas podem ser utilizadas em sala de aulas ou pelos alunos durante as suas leituras dos livros didáticos em casa, podendo entrar nos livros via gravuras que retratem os feitos dos Matemáticos e ainda podem ser inseridas questões que reflectem a história da Matemática.

O estudo consistiu numa pesquisa documental com um enfoque qualitativa, com vista a compreensão das perspectivas da História da Matemática presentes nos Programas de Matemática (PEM) e Livros Didáticos (LD) de Matemática do 1º e 2º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG) e analisar as recomendações e abordagens dos autores sobre o uso da HM presente nesses documentos.

A escolha dos PEM e LD do 1º e 2º ciclo do ESG, deveu-se ao facto de serem livros que constituem classes em que o aluno deve consolidar os conhecimentos matemáticos obtidos no ensino Primário. Ao terminar o ESG, o aluno deve dispor de conhecimentos profundos para ingressar no ensino superior. E, ainda a escolha dos PEM, justifica-se pelo facto de ser as directrizes que orientam as actividades do professor em sala de aulas.

A pesquisa documental afigura-se muito a pesquisa bibliográfica, a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza basicamente das contribuições dos diversos autores sobre um determinado conteúdo, a pesquisa documental apoia-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser refeitos de acordo com os objectos da pesquisa (GIL, 2008).

Para a recolha de dados foram utilizados diversos documentos tais como: artigos publicados, 5 (cinco) Programas de Ensino de Matemática (PEM) e 10 (dez) livros didáticos da Matemática (LD), da 8ª a 12ª classe. Os livros foram designados por L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9 e L10. E os Programas de Ensino da Matemática foram designados por PEM 8, PEM 9, PEM 10, PEM 11 e PEM 12, denotando respectivamente, Programa de Ensino da 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classe.

Para a análise dos dados obtidos, foi feita um exame de abordagens dos autores de livros didáticos de Matemática e os Programas de Ensino da Matemática sobre o uso da História da Matemática, e algumas recomendações apresentadas nesses programas. Os dados obtidos desta análise foram expostos em quadros e posteriormente comentados. Desta realização fizemos a descrição dos conteúdos obtidos com vista à conclusão do estudo. A seguir apresentamos o quadro resumo da identificação dos LD analisados.

Quadro 1: identificação dos documentos analisados

Livro	Identificação do Livro
L1	João Carlos Sapatinha e Dinis Guibundana. Saber Matemática, 8ª classe. Longman Moçambique, 1ª Edição, 2007.
L2	Heitor Langa e Neto João Nick Chuquela. Matemática 8ª classe. Plural Editores, Maputo, 2011.
L3	Ismael Cassamo Nheze. Matemática 8ª classe, 1ª Edição, Diname, Maputo, 1998.
L4	Raúl Fernando Carvalho e Zeferino Alexandre Martins. Matemática 8ª classe (M8). Texto editores, Maputo, 2007.
L5	Zeferino Alexandre Martins. Matemática 8ª classe (M8). Texto Editores, Maputo, 2011.
L6	Heitor Langa e Neto João Nick Chuquela. <i>Matemática 9ª classe</i> . 1ª Edição, Plural editores, Maputo, 2011.
L7	Ismael Cassamo Nheze. Matemática 10ª classe, Texto editores, Maputo, 2011.
L8	Heitor Langa. <i>Matemática 10ª classe</i> . 1ª Edição. Plural editores, Maputo, 2013.
L9	Sarifa A. Fagilde. <i>M₁₁. Matemática 11ª classe</i> . 1ª Edição. Maputo, 2010.
L10	CHILAULÉ, A. e MACHANGO, O. <i>Matemática 12ª classe</i> . 1ª Edição, Maputo, 2007.
PEM 8	IND. Matemática, programa de 8ª Classe. 6290/RLINLD/2010
PEM 9	INDE. Matemática, programa da 9ª classe. 6291/RLINLD/2010
PEM 10	INDE. Matemática, programa da 10ª classe. 6292INDE/MINED/2010
PEM 11	INDE. Matemática, programa da 11ª classe. 6293INDE/MINED/2010
PEM 12	INDE. Matemática, programa da 12ª classe. 6292INDE/MINED/2010

Fonte: dados da pesquisa

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Importa destacar as visões históricas da Matemática porque elas tratam de assuntos ligados aos processos de ensino-aprendizagem da Matemática, concretamente sobre o uso da História da Matemática em salas de aulas. Cada uma dessas perspectivas desempenha um papel no ensino da Matemática. No quadro a seguir apresentamos as perspectivas da do uso da HM na Educação Matemática.

Quadro 2: Perspectivas da história da Matemática

Perspectivas	Caracterização
Evolucionista Linear	<ul style="list-style-type: none"> • Um corpo cumulativo prévio e sequenciado (do mais simples ao mais complexo); • Descreve a vida e obra dos matemáticos admitindo os acontecimentos de cada época. • Conhecimento sequenciado, hierarquizado e qualitativamente indistinto durante os processos de ensino e de aprendizagem.
Estrutural-Construtiva Operatória	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de conflitos cognitivos operatórios; • Busca de mecanismos cognitivos operatórios (pensar, imaginar, memorizar, linguagem, atenção e percepção)
Evolutiva Descontínua	<ul style="list-style-type: none"> • A História de Matemática é vista como obstáculos epistemológicos de origem didáticos, ou seja, a HM é uma barreira para o ensino da Matemática.
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Internalizar (retenção), entender, usar e co-produzir, por meio da negociação interactiva. O conhecimento é produzido por meio da ajuda dos outros intervenientes. • Dialogar as significações sócio históricas constitutivas dos objectos matemáticos., ou seja, interpretar o conhecimento produzido.

Fonte: Adaptado de Miguel e Miorim (2004)

A partir do quadro anterior compreendemos que as quatro perspectivas abordam o uso da história da Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem de diferentes maneiras. Na primeira perspectiva, a perspectiva evolucionista linear, a Matemática pode ser ensinada de forma evolutiva porém linear, sequencial, e cronológica, na segunda perspectiva, a Estrutural-Construtiva Operatória, a aquisição de novos conhecimentos sobre o uso da história de Matemática passa de debate e mecanismos sobre os assuntos desta disciplina. A terceira, perspectiva, a evolutiva descontínua, contradiz a concepção na visão da perspectiva evolucionista linear, esta considera a construção do conhecimento matemático como um processo evolutivo porém descontínuo, isto é, não linear. E por fim, a perspectiva sociocultural considera que o conhecimento matemático é o resultante de uma negociação e interacção social, dos conteúdos matemáticos produzidos. É importante destacar que não precisa ser perito para usar a HM em sala de aulas.

É importante dizer que não é necessário que o professor seja um especialista para introduzir História da Matemática em seus cursos. Se em algum tema o professor tem uma informação ou sabe de uma curiosidade histórica, deve compartilhar com os alunos. Se sobre outro tema ele não tem o que falar, não importa. Não é necessário desenvolver um currículo, linear e organizado, de História da Matemática. Basta colocar aqui e ali algumas reflexões. Isto pode gerar muito interesse nas aulas de Matemática. E isso pode ser feito sem que o professor tenha se especializado em História da Matemática (D'AMBROSIO, 1996:13).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta secção apresentamos e discutimos os resultados obtidos nesta pesquisa. No quadro abaixo descrevemos os aspectos históricos apresentados nos Programas de Ensino da Matemática.

Quadro 3: aspectos históricos nos programas de Ensino da Matemática do ESG

Livro	Aspectos Históricos
PEM 8	<ul style="list-style-type: none"> • Fracções (Egipto antigo no manuscrito de AHMES, denominados <i>papiros</i> escritos por volta de 1650 AC). • Vida e obra de Descartes, René du Perron (15696-1650), ressaltando que também o mesmo foi o mentor do sistema de coordenadas cartesiano, tendo também influenciando do cálculo moderno. <p>Nos papiros de AHMES (1650 AC, no Egipto antigo)</p> <p>[...] Aparece um método de resolução de equações lineares que envolve fracções unitárias. O método é conhecido por posição falsa ou método do gavião. Na resolução por este método, se recorre a regra de com números que são ensinadas na escola. Este facto fala também descreve a vida e obra de Cardamos Girolamo Cardamo (INDE, 2010, P.38).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vida e obra de Euclides de Alexandria, do mesmo modo ressaltando que este foi o primeiro a dar a primeira concepção da geometria como um conjunto sistematizado e lógico de propriedades.
PEM 9	<ul style="list-style-type: none"> • Nada consta e nem apontam as recomendações metodológicas sobre o uso da história de Matemática.

PEM10	<p>Surgimento da função exponencial, fazendo menção o jogo de xadrez, aspecto ligado a cultura Matemática.</p> <p>[...] Um rei da Índia solicitou aos seus súbditos que lhe inventasse um novo jogo, a fim de diminuir. O realizador do melhor jogo teria direito a pedir qualquer desejo. Um dos seus súbditos, chamado cisa, inventou o jogo de xadrez. O rei ficou maravilhado com o jogo e viu-se obrigado a cumprir a sua promessa. Chamou o inventor do jogo e disse que poderia pedir o que desejasse. O astuto pediu como recompensa um tabuleiro de xadrez cheio de graus de trigo sendo que primeira casa deve ter um grau a segunda deve ter dois, a terceira deve ter quatro, a quarta deve ter oito, e assim sucessivamente dobrando o número de grau na casa seguinte ate encher todas as casas (64 casas) do tabuleiro com número de graus correspondentes. O rei considerou o pedido fácil de ser atendido e ordenou que providenciasse o pagamento. Tal foi sua surpresa quando os tesoureiros do rei lhe apresentaram a suposta conta, comprovando que todo o trigo da índia não era suficiente, aliás, todo trigo cultivado no mundo, durante dezenas de anos não seria suficiente (INDE, 2010:30).</p>
PEM11	<p>[...] Logaritmo foi introduzido pelo matemático escocês John Napier (1550-1617) e a aperfeiçoado pelo inglês Henry Briggs (1561-1630). A descoberta dos logaritmos deveu-se sobretudo a grande necessidade de simplificar os cálculos excessivamente trabalhosos para época, principalmente na área da astronomia entre outras, através dos logaritmos, pode-se transformar as operações de multiplicação em soma e divisão e subtração, entre outras transformações possíveis (INDE, 2010:27).</p> <p>O professor poderá dar um pequeno historial sobre esta unidade começando por dizer por exemplo: “No início do séc. XVI, iniciou-se na Itália o estudo das raízes de equações de grau maior que quatro, graças as tentativas feitas para a resolução de equações do terceiro e quatro graus”. Alguns matemáticos da época, como Tartaglia e Bombelli, já resolveram, equações de graus menores ou igual a quatro com emprego de radicais e haviam constatado que a quantidade de soluções encontradas era sempre igual a grau da equação. Este facto levou o Francês Girard, no séc. XVII, a enunciar (ainda que não pudesse provar), que: uma equação polinomial de grau n ($n \geq 1$) admite n, e somente n, raízes reais ou complexas.</p>
PEM12	<p>[...] o Pascal, Tartaglia e Laplace que são exemplos “interessantes” para realizar incursões na história dos conceitos matemáticos, na vida dos matemáticos, nas ligações da Matemática com outros ramos de saber e</p>

	<p>actividades. Deve ser referido que muitos resultados de contagem já eram conhecidos anteriormente noutras civilizações (triângulo de Pascal era conhecido na china vários séculos antes de Pascal (INDE, 2010:19).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaca o trabalho realizado por Newton e Leibniz no séc. XVII assim como pelo matemático francês Couchy (1789-1857).
--	---

Fonte: dados da pesquisa

Em suma dos cinco programas analisados, quatro apresentam algumas informações sobre factos históricos, porém, os três programas (PEM8, PEM10 e PEM12) não apontam as recomendações metodológicas para o uso destas em sala de aula. Os factos são apresentados em forma de biografias de matemáticos famosos. Não constam indicações de como os professores devem usar esses factos na sala de aulas.

Só o PEM11 apresenta uma recomendação, mas de forma ainda muito insegura. Percebemos que tais recomendações são quase inexistentes, o que dificulta o uso da HM em sala de aulas. A maneira como os factos históricos são relatados nesses documentos mostra que apesar dos autores desses livros estarem ciente da relevância da HM no ensino, ainda não está claro como é que tais elementos podem ser utilizados pelos professores em sala de aulas. Esta conclusão também foi constatada na pesquisa levado a cabo por DEIXA e SALVI (2013) sobre as dificuldades dos professores do ESG no uso da HM em sala de aulas.

O quadro abaixo mostra alguns aspectos históricos identificados nos LD de Matemática.

Quadro 4: aspectos da HM nos Livros Didáticos da Matemática

Livro	Aspectos históricos
L1	<p>[...] No século VII, os indianos já usavam números negativos na resolução de problemas comerciais associando-os a uma situação de dívida. O matemático BRAHMAGRUPTA, enunciou regras como: positivo dividido por positivo dá positivo, negativo dividido por negativo dá positivo.</p> <p>Refere que papiro de Rhind é um dos documentos matemáticos dos antigos egípcios. Sabe-se que os egípcios não utilizavam a notação algébrica, o que tornava a solução de equações cansativas e complexas. Foram os Árabes que promoveram o maior</p>

	<p>desenvolvimento no estudo e resolução de equações. Destaca-se o trabalho de Árabe AL-KHOWARIZMI que, no século IX, resolveu e discutiu vários tipos de equações. Ele é considerado o matemático Árabe de maior expressão do séc. IX, por isso, é chamada pai de álgebra.</p> <p>Fala também de vida e obra do grande matemático e filósofo francês René Descarte (1596-6050) e como o primeiro matemático a representar o plano cartesiano.</p> <p>Representação da informação através de gráficos só se tornou possível graças ao plano cartesiano</p> <p>Refere ainda que [...] Carl Friedrich Gauss, quando tinha sete anos deu uma lição ao seu professor. Um dia na aula, entregou aos alunos um exercício fastidioso: somar todos os números de 1 ate 1000, cada um depois de fazer deveria registar o resultado numa ardósia que usava e coloca-la na mesa do professor. Os rapazes entregaram-se as contas mas o pequeno Gauss, após um brevíssimo, momento de concentração, escreveu um número na sua ardósia e colocou-a na mesa. Todos acharam estranho. Mas quando se foi ver o resultado o Gauss tinha acertado, tendo calculado o resultado, em frações de segundo o que os outros tinham demorado muito tempo a conseguir.</p>
L5	<p>Apresenta alguns aspectos históricos nas últimas páginas do livro, por exemplo nas páginas 174 a 178 apresenta: a introdução dos números racionais, aborda a regra de falsa posição nas equações lineares, trata da história da origem da função em Matemática e, teorema de Pitágoras</p>
L2, L3 e L4	<p>Não apresenta aspectos sobre a história da Matemática.</p>
L6	<p>Faz referência sobre os números racionais afirmando que,</p> <p>[...] N- vem da palavra “natural”, Z-tem origem na palavra alemã “Zahlen” que significa número e Q- vem da palavra “quociente” pois qualquer número racional se pode representar como um quociente de dois números inteiros. As letras N, Z e Q acrescentou-se um traço para que ao escrevermos por exemplo, N, se perceba logo que nos estamos a referir a um conjunto de números e não a letra N</p> <p>Ainda faz referencia aos símbolos de,</p> <p>[...] mais (+) e menos (-), onde afirmam que os símbolos de mais (+) e menos (-), apresentam pela primeira vez no livro de aritmética comercial de John Widman publicado em 1489 e em Leipzig. Os símbolos de + e – vieram a ter o significados que hoje conhecemos em Inglaterra com os trabalhos de Robert Record em 1557. Durante o séc. XV alguns dos primeiros símbolos para mais e menos foram prospectivamente P(inicial da palavra latina <i>plus</i>) e m (inicial da palavra latina <i>minus</i>).</p> <p>Ainda no mesmo livro consta a história de quadrados perfeitos,</p>

	<p>[...] na antiguidade, os matemáticos gregos associavam estes números a forma geométrica, representando a cada unidade um ponto que correspondia um ao quadrado, quatro unidades quatro pontos que correspondia dois ao quadrado, nove unidades nove pontos que correspondia três ao quadrado assim sucessivamente, este caso era valido para quadrados perfeitos.</p> <p>O Livro faz referência dos sinais de $>$ (maior que) e $<$ (menor que), estando ligados ao matemático Thomaz Harriot, (1560-1621) fundador da escola inglesa de álgebra, no entanto os sinais \geq e \leq viriam a surgir mais tarde em 1734 com o francês Pierre Bouguer.</p> <p>Destaca a história da função em Matemática, realçando que [...] o termo função foi introduzido pelo matemático alemão Godfried Leibniz (1646-1716) para designar qualquer variável associado a uma curva. Entretanto a definição da função surge mais tarde com Leonard Euler (1707-1783), matemático suíço que escreveu “se x é uma quantidade de variável, então toda quantidade que depende de x de qualquer maneira, ou que seja determinada por aquela, chama-se função da dita variável. Euler utilizou pela primeira vez a notação de $f(x)$.</p> <p>Destaca ainda o mentor e o primeiro a dar o conceito da estatística referindo que [...] Em 1749, o professor Godfried Achenwall, da universidade de Gottingen, Alemanha, usou pela primeira vez a palavra “estatística” que deriva da palavra latina “<i>status</i>” que significa “Estado”. Achenwall definiu a “estatística como a ciência das coisas que pertence ao Estado” pois “ela ocupa-se dos fenómenos que podem favorecer ou defender a propriedade do Estado”. Os governantes das civilizações antigas realizaram as primeiras estatísticas para obter os conhecimentos dos bens que o estado possuía e como estavam distribuídos pela população. No Egipto, por exemplo, efectuou-se um estudo estatístico para obter informação sobre as disponibilidades dos recursos humanos e económicos existentes para a construção das pirâmides.</p>
L7	<p>Faz referência a resolução de problemas conducente às equações quadráticas [...] O que se sabe de mais antigo sobre a resolução de problemas envolvendo equações quadráticas vem de alguns textos babilónicos escritos acerca de 4000 anos atrás. Nestes textos era explicada em forma de textos corridos, isto é, sem fórmulas, os procedimentos a ter em conta para a resolução de um determinado problema conducente a equação quadrática.</p> <p>E ainda no mesmo livro consta a vida e obra de François Viète indicando que nasceu na França em 1540 e morreu no dia 13 de Dezembro de 1603, ainda em Paris. Foi responsável pela introdução de primeiras representações de números por letras e das fórmulas para a resolução de problemas conducentes a equações.</p> <p>O livro fala da vida e obra de Thales de Mileto destaca que [...] Thales de Mileto estudou geometria no Egipto onde mediu a altura das pirâmides pela sombra delas, e</p>

	<p>é apontado como um dos sete sábios da Grécia antiga, a saber, Thales, Pitágoras, entre outros</p>
L8	<p>Aborda o diagrama de VENN salientando que este foi introduzido em 1881, pelo matemático John Venn, nascido em Hull, Inglaterra e desenvolveu a sua teoria de probabilidade. É destacado ainda neste livro o francês François Vieté referindo que o mesmo foi um dos pioneiros, contribuindo bastante sobre a teoria das equações, tendo designado a quantidade das variáveis, sugerindo o uso das vogais para representar a quantidade desconhecida, as incógnitas e consoantes para representar números supostamente conhecidos – os parâmetros, ficando reconhecido como o pai da álgebra, por ter sido o primeiro a usar símbolos no mundo da Matemática.</p> <p>Faz menção a equação biquadrática referindo que [...] Cardano, ilustre matemático do sec. XVI, acolheu Ludovico Farrai como cervo em sua casa vindo este a tornar se o mais famoso dos seus discípulos e colaboradores. Era habitual, na época os matemáticos proporem desafios uns aos outros, certo dia, 'Zuanne de Tonin da Coi propôs ao Cardano uma questão que envolvia a equação $x^4+6x^2-60x+36=0$. Após inúmeras tentativas sem êxitos, decidiu passar a questão a Ferrar. Este foi o pretexto para que este brilhante jovem encontrasse um método geral para a resolução da equação do quarto grau.</p> <p>O mesmo livro cita o Diofanto, um célebre matemático da antiguidade, indicando que [...] Diofanto de Alexandria, foi um célebre matemático grego cuja data de nascimento é desconhecida, presumindo-se, por estudos científicos da época, ter vivido entre o século II a.c e o princípio do séc.IV, da nossa era. Foi o autor da obra aritmética, um tratado em treze livros os quais apenas se conhecem dez. Neste tratado, Diofanto fez uso de um original sistema de notações simbolizados por abreviaturas pouco adoptados pela generalidade dos matemáticos não influenciando sistemas posteriormente desenvolvidos (p.78).</p> <p>Descreve igualmente uma lenda de um rei que queria que um dos seus subordinados inventasse um jogo de xadrez nos seguintes termos [...] Um rei pediu aos seus súbditos que lhe inventasse um jogo para entretenimento. Um deles propôs lhe o xadrez que muito o maravilhou. Como recompensa, seu súbdito limitou-se a pedir um tabuleiro com grãos de trigo para serem colocados da seguinte forma: 1 grão na primeira, 2 grãos na segunda casa, 4 na terceira, 8 na quarta e assim por diante até a sexagésima quarta casa (termos da sequencia $y=2^x$). No entanto o crescimento exponencial desta sucessão totalizou $2^{64}-1$ grãos (na ordem dos quintilhões), pelo que o rei constatou que não havia trigo suficiente no mundo para satisfazer o seu pedido e a sua contagem demoraria 1170 milhões de séculos (p.94).</p>

	<p>Cita ainda a história do surgimento de logaritmo de um número apontando as contribuições do John Napier, século XVII e Henry Briggs (p.110).</p> <p>Neste livro foi possível notar igualmente aspectos históricos relacionados com a trigonometria (relações existente entre lados e ângulos de triângulos e ainda aponta a origem da estatística atribuída a Godfred Achenwall no século XVIII.</p>
L9	<p>Neste livro consta uma nota histórica sobre vectores salientando que [...] os vectores são usados nos tempos de Aristóteles ate aos nossos dias. Aristóteles usou os vectores para descobrir os efeitos da força. A noção de vectores pode ter a tua origem nos seguimentos orientados usados por Chasles (1792-1880) e que permitiam substituir fórmulas relacionadas com comprimentos, ir outras usadas medidas algébricas de segmentos orientados. Os segmentos orientados foram considerados, tanto no plano como no espaço sub a designação de vectores ligados, sobre os quais se define uma relação de equivalência, obtendo assim classes de segmentos orientados com a mesma direcção [...].</p> <p>Refere ainda outro aspecto histórico indicando que [...] O principal objectivo da álgebra elementar é a resolução de equações polinomiais, a álgebra moderna também é chamada superior desenvolveu-se em grande parte a partir dos estudos feitos por EVARIST GALOIS sobre a teoria dos grupos. Em Alexandria, Diofanto conhecido como o pai da álgebra desenvolveu um processo engenhoso que consistia em encontrar respostas para as equações indeterminadas do tipo $AX^2 + BX + C = Y^2$ e $AX^3 + BX^2 + CX + D = Y^2$ e entre outros.</p> <p>Realça também a trigonometria referindo os geómetras gregos como o Hipócrates de Chios. Os geómetras gregos começaram a estudar as relações entre arcos ou ângulos ao centro de uma circunferência e as respectivas cordas e produziram mesmo uma tabela de corda (140 a. C), o primeiro passado das tábuas trigonométricas entre outros.</p>
L10	<p>Faz referências a algumas notas históricas, concretamente, a vida e obra dos seguintes matemáticos: Isaac Newton, Godfried Leibniz, Joseph Louis Lagrange, Bernardo Bolzano, Pierre Laplace. Por exemplo, refere que, Isaac Newton (1642-1727), nasceu no dia de natal de 1642 em Woolsthorpe no condado de Lincoln em Inglaterra. Em 1665 apareceu um manuscrito de Newton enunciando a fórmula do desenvolvimento de binómio de expoente qualquer e lançando os primeiros fundamentos do seu método dos fluentes e fluxões (método equivalente ao cálculo que Leibniz, seu contemporâneo, desenvolve, embora por outra via) para o cálculo da derivada e funções. A grande obra de Newton <i>philosophiae naturalis principio mathematical</i>.</p>

Da análise dos dados do quadro anterior percebemos que a HM entra nos livros didáticos via perspectiva evolucionista linear e a Estrutural-Construtiva Operatória. A primeira, justifica-se pela presença de referências biográficas dos Matemáticos e tendência dos autores de livros didáticos em procurar seguir uma sequência de apresentação desses factos históricos (L1, L5, L6, L7, L8, L9 e L10). A segunda perspectiva, a Estrutural-Construtiva Operatória entra nestes livros na medida em que alguns exemplos indicados como os de teorema de Thales e Lenda do Rei induzem-nos ao entendimento de que estes factos podem levar ao aluno à imaginação (L8).

Todas perspectivas aqui apontadas desempenham um papel fundamental nas concepções dos professores e alunos sobre a Matemática. Olhando separadamente essas perspectivas, por exemplo a perspectiva evolucionista linear, pode induzir ao professor de que a Matemática desenvolve de forma linear e hierarquizada. A construção do conhecimento da Matemática é feita por meio da co-produção envolvendo vários povos de diferentes cantos do mundo. E que esse conhecimento precisa de ser discutido, negociado e partilhado por todos os Matemáticos.

A ausência de maior clareza sobre o uso dos factos históricos apontados nestes livros pode criar barreiras ao uso da HM em sala de aulas e ao entendimento dos alunos que utilizam esses livros para preparar as suas matérias. É neste sentido que Miguel e Miorim (2004) alerta que o uso da História da Matemática por parte do professor torna-se problemático. Os Livros L2, L3 e L4 não apresentam aspectos históricos dos conteúdos abordados nestes documentos. Esta tendência pode denunciar a ausência de reconhecimento da importância da HM para esse nível de escolaridade ou ainda pelas exigências das editoras escolares em minimizar o número de páginas e, mais pela ausência de recomendações no Programa de Ensino desta classe (8ª classe).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos PEM e LD percebemos que a História da Matemática é descrita na forma de factos históricos. Esta maneira de apresentação pode confundir o aluno da

história geral. Se o aluno não gosta da história geral, naturalmente não irá gostar da história da Matemática.

Constatamos ainda que os PEM não deixam claro como é que os factos históricos da Matemática podem ser usados em sala de aulas. A falta de clareza pode levar ao professor a ignorar o uso da HM em sala de aulas. Nesta pesquisa, admitimos que são valiosas as contribuições dos autores desses livros pelos esforços em trazer aspectos históricos nos livros escolares. Esse esforço pode ser notado na medida em que os livros escritos até 1998 não evidenciavam aspectos sobre o uso da História da Matemática. A partir do ano 2000 para cá observa-se um maior envolvimento de autores de LD na inserção de aspectos históricos em seus livros. Essa tendência pode ser explicada pela introdução da disciplina de Matemática na História no Curso de Licenciatura em Ensino da Matemática na Universidade Pedagógica. O estudo desta disciplina despertou atenção da importância do uso da História da Matemática para a compreensão da própria Matemática.

No que diz respeito as quatro perspectivas, em função dos factos histórico encontrados nos LD e PEM, por exemplo, a perspectiva sociocultural enquadra-se bem, olhando o exemplo da lenda do rei sobre o jogo de xadrez que deu origem a função exponencial. Tendo em vista que além de obter-se esta informação a partir dos livros, ainda pode-se ter acesso a partir da negociação e interacção com os outros no meio em que vivemos.

Observamos também que a perspectiva estrutural-construtiva operatória entra nestes documentos, por exemplo, ao apresentar o problema do quadrado de um número, que nos tempos remotos levou muito tempo para ser esclarecido pelos Matemáticos. Essa abordagem pode inspirar o aluno a busca de novos conhecimentos da Matemática. Apesar desses esforços para trazer a HM nos LD do Ensino moçambicano, há necessidade de mais pesquisas para maior esclarecimento sobre estratégias de como usar tais factos históricos em aulas de Matemática. E ainda persiste dúvidas de como os alunos encaram esses aspectos históricos nestes livros, considerando que tanto o professor quanto o livro didático são instituições ensinantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBROSIO, U., *A educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre a sua disciplinarização*. Revista Brasileira de Educação, Set /Out /Nov /Dez 2004, Nº 27, São Paulo, 2004.

DEIXA, G. e SALVI, R. F. Dificuldade dos Professores Em exercício no uso da História da Matemática como alternativa didáctica para o ensino da Matemática. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, serie: ciência de Educação*, v. 1, n. 1, 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MIGUEL, A. MIORIM, M. Â. *História na Educação Matemática: propostas edesafios*. 1ª Edição. Belo Horizonte, 2004.

SANTOS, Luciane Mulazani dos. *Metodologia do Ensino de Matemática e Física: Tópicos de História da Física e da Matemática*. Curitiba: Ibpex, 2009.

STRUIK, D. J. Por Que Estudar História da Matemática? Trad. De Célia Regina A. Machado e Ubiratan D'Ambrosio. In: *História da técnica e da tecnologia: textos básicos*. Ruy Gama (org.). São Paulo: T. A. Queiroz e EDUSP, 1985. P.191-215.

A FOTOGRAFIA COMO MEIO DIDÁCTICO EM GEOGRAFIA. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM ENSINO DE GEOGRAFIA

Alice Castigo Binda Freia[§]

RESUMO

A fotografia como meio didáctico em Geografia representa uma experiência que teve início em 2015, com estudantes de Licenciatura em Ensino de Geografia (LEG) do Departamento de Geografia da Universidade Pedagógica em Maputo. Este curso, entre outras disciplinas curriculares, inclui a Didática de Geografia II, que, no seu plano de estudos prevê uma discussão acerca dos meios didácticos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Neste sentido, foi proposto aos estudantes, uma actividade sobre a utilização da fotografia na aula de Geografia. O trabalho tinha como principal objectivo analisar a fotografia como meio didáctico de Geografia. A partir deste objectivo definimos três objectivos específicos: a) fornecer uma possibilidade de elaboração de meios didácticos a partir do meio familiar dos estudantes; b) incentivar a observação do meio próximo através de fotografias tiradas pelos próprios estudantes; c) estimular a criatividade dos estudantes. Para o alcance destes objectivos foram analisados programas de ensino de Geografia do Ensino Secundário Geral (ESG), livros escolares de Geografia, bibliografia de referência sobre fotografia de, Joly (2007), Kossoy (2012), Barthes (2013) e Costa (2013), que orientaram a aprendizagem dos estudantes e a organização das actividades. Esta experiência foi crucial para a aprendizagem pelo facto de ter permitido a elaboração de material didáctico a partir do meio próximo, incentivando, deste modo, a observação directa e estimulando a criatividade dos estudantes.

Palavras-chave: Fotografia. Imagem. Meio didáctico. Geografia

ABSTRACT

Photography as teaching material in Geography represents an experience that began in 2015, with students of Degree in Geography Teaching of the Department of Geography of the Pedagogical University in Maputo. This course, among other curricular subjects, includes Didactics of Geography II, which in its study plan provides a discussion about the didactic material to be used in the teaching and learning process of Geography. In this sense, the students were proposed an activity on the use of photography in Geography class. The main objective of the work was to analyze photography as a didactic material of geography. From this objective we define three specific objectives: a) to provide a possibility of elaboration of teaching material from the familiar environment of the students; b) encourage the observation of the nearby environment through photographs taken by the students themselves; c) stimulate student's creativity. In order to reach these objectives, we have analyzed educational programs of Geography of General Secondary Education, geography textbooks, reference bibliography about photography, Joly (2007), Kossoy (2012), Barthes (2013) and Costa (2013), which guided student learning and the organization of activities. This experience was crucial for learning because it allowed the preparation of teaching material from the immediate environment, thus encouraging direct observation and stimulating the student's creativity.

Keywords: Photography. Image. Teaching material. Geography Teaching.

[§] Professora na Unversidade de Rovuma, Mocambique. Doutorada em Didáctica de Geografia pela Universidade Paris VII-Denis Diderot, França.

INTRODUÇÃO

A fotografia como meio didáctico em Geografia representa uma experiência que teve início em 2015, com estudantes de Licenciatura em Ensino de Geografia (LEG) do Departamento de Geografia da Universidade Pedagógica em Maputo. Este curso, entre outras disciplinas curriculares, inclui a Didáctica de Geografia II, que, no seu plano de estudos prevê uma discussão acerca dos meios didácticos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Neste sentido, foi proposto aos estudantes, uma actividade sobre a utilização da fotografia na aula de Geografia.

Algumas razões ditaram o enfoque nesta actividade. A primeira está relacionada com a presença da fotografia na vida de todos. Actualmente, para além das fotografias *emolduradas nas paredes de muitas residências e guardadas em álbuns de muitas famílias*, as redes sociais são o álbum de muitos adolescentes, jovens e não só. A segunda razão prende-se com o facto do programa de Geografia do Ensino Secundário Geral (ESG) incentivar a utilização de fotografias na aula. Por exemplo, o programa da 8ª classe, recomenda que, “quanto ao estudo da Hidrosfera o professor tem que utilizar como principais materiais didácticos o livro escolar, atlas geográfico e fotografias que ilustrem vários fenómenos (ex: variação do caudal do rio, seca ou cheia) entre outros” (INDE/MINED, 2010: 23). A terceira razão que nos levou a esta actividade é a experiência de supervisão de trabalhos de culminação de curso que tem demonstrado que a utilização da fotografia na aula de Geografia é praticamente inexistente. Por último, é a análise aos livros escolares de Geografia.

Ao folhearmos os livros escolares de Geografia constatamos que estes contêm um número considerável de fotografias. Por exemplo, o livro escolar da 9ª classe, Plural Editores (2010), com 144 páginas, possui no seu interior, 149 fotografias. Um número bastante significativo, podendo-se colocar algumas questões, entre elas: Qual é a função didáctica destas fotografias? Qual é a relação desta linguagem não-verbal com a linguagem verbal contida nos livros escolares? A análise às fotografias deste livro e de outros permite afirmar que elas são colocadas em segundo lugar, em relação à linguagem verbal, isto é, o leitor (aluno), não é convidado a observar

ou a ler a fotografia, não existindo por isso, uma relação desta com o texto que a acompanha.

Estas quatro razões fizeram com que reflectíssemos na formação do futuro professor de Geografia com vista a treiná-lo na utilização da fotografia para a espacialização de conteúdos geográficos, tendo em conta que, de acordo com Kossoy (2012), *“existe um aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de transmissão do saber”*.

Neste sentido o trabalho tinha como principal objectivo analisar a fotografia como meio didáctico de Geografia. A partir deste objectivo definimos três objectivos específicos: a) fornecer uma possibilidade de elaboração de meios didácticos a partir do meio familiar dos estudantes; b) incentivar a observação do meio próximo através de fotografias tiradas pelos próprios estudantes; c) estimular a criatividade dos estudantes.

Para o alcance destes objectivos foram analisados programas de ensino de Geografia do Ensino Secundário Geral (ESG), livros escolares de Geografia, bibliografia de referência sobre fotografia de, Joly (2007), Kossoy (2012), Barthes (2013) e Costa (2013), que orientaram a aprendizagem dos estudantes e a organização das actividades.

Deste modo, iniciaremos relatando o processo de construção da experiência com os estudantes. A seguir trataremos de alguns aspectos sobre fotografia e imagem e por fim traremos o resultado da experiência efectuada com os estudantes.

A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A preocupação com a prática dos estudantes em formação e consequentemente com a qualidade da Educação no país é uma das grandes preocupações da Universidade Pedagógica (UP) desde a sua génese em 1985, como Instituto Superior Pedagógico (ISP).

Em 2009, foi efectuada uma reforma curricular que tinha como factores motivacionais, entre outros, o quadro nacional de qualificações do Ensino Superior, o plano quinquenal do governo, o plano de redução da pobreza absoluta, as transformações curriculares do ensino básico e secundário e o plano estratégico de

Educação e Cultura (2006 – 2010). Este último, de acordo com as Bases e Diretrizes Curriculares da UP (BDC, 2008: 10), justificava a definição das suas estratégias como estando em consonância com os Objectivos de desenvolvimento do Milénio que consideravam *“que uma educação pertinente e relevante para o desenvolvimento humano e da sociedade depende em grande medida da qualidade do professor/educador”*. Foi neste contexto que a UP, sendo uma instituição de formação de professores decidiu reformular o seu currículo tornando-o *“flexível, que respeite a diversidade, os saberes locais, incorpore as novas tecnologias, a aprendizagem ao longo da vida, que esteja centrado no estudante, numa perspectiva construtivista, virada para o desenvolvimento de competências* (BDC, 2008:19) ”. A competência, *categoria básica da formação profissional* na UP, é assim incorporada em cada plano curricular e disciplina na instituição.

O plano curricular do curso de Licenciatura em ensino de Geografia, como aliás em todos os cursos da UP, contempla um modelo de organização curricular constituído por três componentes: formação específica, educacional e geral. As didácticas específicas, neste caso, da Geografia, estão inclusas na componente de formação educacional, que, guiadas pelos princípios pedagógicos e didácticos da UP, devem formar um profissional reflexivo e crítico do processo de ensino e aprendizagem da Geografia na escola.

Desta forma, os estudantes em formação são constantemente desafiados a análises do processo de ensino e aprendizagem da Geografia em diversas áreas, incluindo a temática de utilização de fotografias na aula de geografia e a necessidade de sua produção.

Nesta perspectiva, Fombe (2015) ao analisar a função didáctica das fotografias contidas em três livros de geografia (8ª, 9ª e 10ª classes), concluiu que estas eram redundantes (quando a imagem transmite uma mensagem já claramente expressa pelo discurso verbal) e tinham função estética (quando se utiliza a imagem para decorar uma página, equilibrar um texto, dar cor a um espaço). Para além disso, na maior parte das fotografias contidas nestes livros, não existem alguns *elementos constituintes* e nem as *coordenadas da situação* (KOSSOY, 2012: 40), isto é, as

fotografias não possuem autoria, nem o espaço geográfico representado e muito menos o tempo (data em que a fotografia foi captada).

Do mesmo modo, Matsinhe (2017) analisando a abordagem da litosfera nos livros didáticos de Geografia da 8ª classe constatou que as imagens, contidas nos quatro livros analisados, apareciam como simples ilustrações, não havendo por isso, um diálogo entre a linguagem verbal e visual. Estes autores chamam atenção para a necessidade dos livros didáticos utilizarem a imagem como indutora do raciocínio geográfico, pois,

a imagem nunca é uma ilustração. A sua utilização não pode intervir depois da explicação, mas, pelo contrário, a imagem deve ser o ponto de partida da análise com vista não somente a provocar o interesse mas também levar o aluno a fazer observações pessoais, a emitir hipóteses em face do problema abordado (SCHOU MAKER: 70).

Este papel da imagem bem vincado por Schoumaker, levou-nos a, em conjunto com os estudantes, reflectir sobre a fotografia como material didático de Geografia. Depois de uma análise relativa ao material didático, sua importância e classificação, dirigiu-se a atenção para análise da fotografia. O estudo sobre a fotografia foi feito a partir de Joly (2007), Kossoy (2012), Barthes (2013) e Costa (2013), que orientaram a aprendizagem dos estudantes e a organização das actividades. Os estudantes foram orientados para que, a partir do meio circundante e através dos seus telemóveis, fizessem fotografias que poderiam ser utilizadas nas aulas tendo como referência os programas de ensino de Geografia do primeiro ciclo do ESG. Foi explicado ainda que as mesmas deveriam ser enviadas por email, contendo alguns elementos básicos, nomeadamente, o título, a classe, os objetivos e o autor.

Antes de passarmos para a experiência com os estudantes faremos, de seguida, uma breve análise sobre a fotografia como meio didático explicitando como esta se enquadra no conjunto das imagens.

FOTOGRAFIA E IMAGEM

Um dos princípios orientadores do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) é o Ensino centrado no aluno, no qual este é colocado,

Como sujeito activo na busca de conhecimentos e na construção de sua visão do mundo. Nesta concepção de ensino, o professor funciona como facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades (MEC/INDE, 2007: 15).

Na verdade, tanto o currículo da UP assim como o do ESG, local de trabalho do futuro professor em formação, colocam o estudante/aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Ora, se o aluno deve ser colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor mediar esse processo através de actividades educativas diversificadas, caberá às instituições de formação de professores, orientar actividades que estimulem a criatividade dos professores em formação. Foi nesta base que decidimos empreender uma actividade sobre como utilizar a fotografia, entendida como meio didáctico e importante para a leitura do mundo e para a espacialização de conteúdos geográficos.

A preocupação com os meios didácticos que são utilizados nas aulas de Geografia sempre constituiu objecto das nossas reflexões, sobretudo num país em que esses meios são escassos e em que as sugestões metodológicas dos programas de ensino de Geografia exigem a utilização de fotografias pelo professor.

Trabalhar com a fotografia, como um tipo de imagem, neste caso, torna-se imprescindível, pois esta constitui um instrumento para o conhecimento da realidade, a partir de sua representação e uma forma de expressão e de comunicação do ser humano.

No processo de conhecimento da realidade, segundo Costa (2013), apoiando-se na análise de filósofos, psicólogos e neurologistas, *o ser humano trabalha com diversos processos que implicam diferentes tipos de imagens*. Essas imagens, de acordo com o processo cognitivo, classificam-se em: *imagem/visão, imagem/pensamento, imagem/texto*. O primeiro, diz respeito à percepção visual, na qual o ser humano capta a imagem pelos órgãos da visão. O segundo, a imagem mental é a imagem do mundo que o indivíduo constrói internamente. A imagem/texto é a que o ser humano produz com objectivo de expressar-se e comunicar alguma informação. Entre as imagens que o ser humano produz incluem-se, de acordo com o sistema de produção, a pintura, o desenho e a escultura, que fazem parte das imagens tradicionais, constituindo o primeiro grupo. O segundo grupo, constituído, pela

fotografia, pelo cinema e pelas imagens digitais, integra o conjunto das imagens técnicas, produzido a partir da utilização de equipamentos.

Ao classificar as imagens, Martins (2014) coloca a *imagem/texto*, no conjunto das imagens materiais. A autora refere ainda que *hoje, o uso corrente da palavra imagem remete prioritariamente para as imagens visuais (televisão, cinema, pintura, fotografia, desenho, imagens digitais)* A diferença na classificação da *imagem/texto* é o critério. Enquanto o primeiro (Costa, 2013) tem a ver como sistema de produção, o segundo (Martins, 2014) é o órgão dos sentidos (visão).

O advento da fotografia, no contexto da revolução industrial, de acordo com Kossoy (2012), *permitiu desvelar um mundo desconhecido até então para muitos, através da sua representação*. Ao mesmo tempo, aos poucos, este, tornava-se *ilustrado e portátil*, constituindo um importante documento “*de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa e forma de expressão artística*”. De facto, a fotografia está presente no nosso dia-a-dia e em todos os espaços, desde a casa, à rua com a publicidade, à escola através dos livros escolares.

Nestes, a fotografia, como nos referimos mais acima, embora abundante, encontra-se em segundo lugar, em relação à linguagem verbal, isto é, o leitor (aluno), não é convidado a observar ou a ler a fotografia, não existindo por isso, uma relação desta com o texto que a acompanha. Esta posição marginal da fotografia é explicada por Kossoy (2012) como sendo o resultado de dois factores fundamentais, sendo o primeiro o de ordem cultural e o segundo de ordem expressiva. Este autor ao analisar a secundarização da fotografia em relação à linguagem textual, afirma que:

Apesar de sermos personagens de uma civilização da imagem – e neste sentido alvos voluntários e involuntários do bombardeio contínuo de informações visuais de diferentes categorias emitidas pelos meios de comunicação, existe um aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de transmissão do saber [...] Nossa herança livresca predomina como meio de conhecimento científico. A fotografia é, em função dessa tradição institucionalizada, geralmente vista com restrições. A segunda razão decorre da anterior e diz respeito à expressão. A informação registada visualmente configura-se num sério obstáculo tanto para o pesquisador que trabalha no museu ou arquivo como o pesquisador usuário que frequenta essas instituições. O problema reside justamente na sua resistência em aceitar, analisar e interpretar a informação quando esta não é transmitida segundo um sistema codificado de signos em

conformidade com os cânones tradicionais da comunicação escrita (KOSSOY, 2012: 32).

Estas duas razões são apoiadas por Costa (2013) que acrescenta que, “*a tendência da educação formal em excluir a linguagem visual deve-se à construção da Nação, referindo que a escola, neste processo, jogou um importante papel na disseminação da língua nacional*”. A preocupação com a língua nacional imprimiria uma atenção especial à aprendizagem da leitura e da escrita tendo a fotografia função de quebrar a monotonia do texto e por isso seu papel ilustrativo. Neste caso, a leitura e a interpretação da mesma tornar-se-iam prescindíveis. Esta autora adianta ainda que, *a linguagem visual, por ser tida como pouco precisa, ambígua, ou excessivamente particular, parece pouco ligada à racionalidade. Os princípios universalistas da ciência dão a impressão de estarem mais adaptados à precisão da escrita. Costa apud Mary kato (1990) retomando esta ideia afirma que,*

a escrita é mais independente, contaminando-se menos com o contexto da comunicação. Ela permite maior planejamento e controle da acção comunicativa e que as inúmeras regras a que está submetida, faz dela uma linguagem própria a análises objectivas.

Contudo, Kossoy (2012), chama atenção para repensar-se nas potencialidades das imagens como documentos insubstituíveis, a serem explorados e cujo *conteúdo não deve jamais ser entendido como mera ilustração ao texto*. Para Costa (Ibid: 38), *a imagem na actualidade, está cada vez mais presente daí ser imprescindível a educação pela e para a imagem em busca de um entendimento mais afectivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva*. Joly (2007: 24) debruçando-se sobre a onipresença da imagem refere que ela está presente “*em todos os domínios científicos: da astronomia à medicina, das Matemáticas à meteorologia, da geodinâmica à física e à astrofísica, da informática à biologia, da mecânica ao nuclear, etc.*”

Os argumentos colocados mais acima sobre a utilização periférica da imagem alimentaram a falsa ideia de que *por natureza a fotografia tem algo de tautológico [...] Uma fotografia não se distingue nunca do seu referente, ou pelo menos, não se distingue dele imediatamente, ou para toda a gente* (BARTHES, 2013: 13), daí pensar-se que,

a compreensão das imagens não exige aprendizado, conhecimento complexo e treinamento. Na verdade, para deixarmos de ser observadores ingênuos que confundem representação com realidade, temos que levar a sério a decifração ou leitura das imagens, especialmente num mundo repleto de imagens produzidas tecnicamente (COSTA, 2013: 39).

Para a Geografia, disciplina que utiliza diferentes tipos de representação da realidade e a diferentes escalas torna-se vital exercitar a habilidade de observação dos futuros professores rompendo com a visão de que a fotografia só serve para ilustrar/confirmar os factos e fenómenos descritos no texto. A fotografia deve ser encarada como motivadora, e por isso, utilizada antes da explanação, suscitando questionamentos para a aula, em exercícios de aplicação, para a consolidação dos conhecimentos e na avaliação escolar por forma a mobilizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Para tal, ela deve constar da planificação do professor, prevendo a utilização da fotografia de acordo com o tema e os objetivos da aula, como veremos a seguir.

A FOTOGRAFIA COMO MEIO DIDÁCTICO

A utilização de meios didácticos, como aliás, todo processo de ensino e aprendizagem exigem planificação. Neste sentido, foi solicitado que os estudantes ao observarem o meio deveriam ter em atenção três aspectos fundamentais. O primeiro estava relacionado com a classe para a qual a fotografia estava sendo captada. O segundo aspecto essencial era o tema da aula e por último a definição dos objectivos da aula. Posto isto, os estudantes colocaram os seus conhecimentos em acção, tendo resultado nas imagens abaixo

Figura 1: Rio Incomati (Manhiça)



Autor: António Manhiça, 2015

Figura 2: Rio Incomati (Manhiça)



Autor: Murene Simbine, 2015

Classe	Objectivos	Tema
8 ^a	Identificar os elementos do rio; diferenciar rede da bacia hidrográfica; caracterizar a vegetação fluvial; indicar as características do percurso do rio na região de planície	A terra e suas esferas – Hidrosfera (Rios)
10 ^a	Identificar os principais rios de Moçambique; caracterizar as bacias hidrográficas	Geografia Física de Moçambique – Hidrografia (Rios de Moçambique)

Figura 3: Meio urbano (Maputo)



Figura 4: Meio suburbano (Maputo)



Autor: Meque Zeneco, 2015

Classe	Objectivos	Tema
9 ^a	Definir cidade; analisar a diferença entre meio urbano e suburbano; explicar a importância do planeamento urbano	Cidades – conceito; principais problemas das cidades; importância do planeamento urbano

Figura 5: Ramos da Geografia (Maputo – Av. de Moçambique)



Autor: Joana Esmeralda, 2015

Classe	Objectivos	Tema
8ª	Caracterizar a paisagem humanizada	Ramos da Geografia: Geografia humana

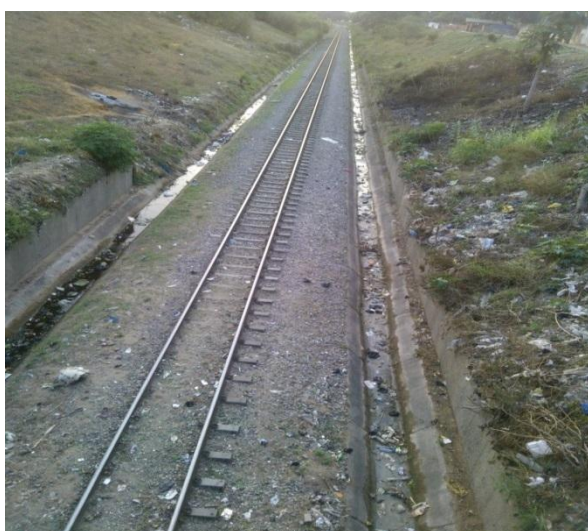
Figura 6: Plantação de Cana-de-açúcar (Açucareira de Maragra – Manhica)



Autor: Ernesto Mabota, 2015.

Classe	Objectivos	Tema
9ª	Definir agricultura moderna; mencionar as características da agricultura moderna; explicar as vantagens e desvantagens da agricultura moderna.	Agricultura moderna

Figura 8: Vias de comunicação (Ferroviária)



Autor: Jeremias Nhantumbo, Bairro do jardim, 2015

Figura 9: Vias de comunicação (Rodoviária)



Autor: Jeremias Nhantumbo, Av. 10 de Novembro, 2015

Figura 10, 11: Transporte marítimo ou fluvial



Figura 12: Transporte rodoviário



Autor: Jeremias Nhantumbo, 2015

Autor: Boaventura Júnior, 2015

Classe	Objectivos	Tema
9ª	Analisar os tipos de transporte; identificar as vias de comunicação	Transportes e comunicações
10ª	Analisar a actividade dos transportes em Moçambique; explicar a importância dos transportes para o desenvolvimento sócio-económico de Moçambique	

Figura 13, 14: Efeitos da erosão pluvial (Bairro das Mahotas)



Autor: Ângelo Carlos, 2014

Classe	Objectivos	Tema
8ª	Explicar como as águas da chuva e a acção do vento influenciam na modelação do relevo; ilustrar as consequências da erosão pluvial e eólica no bairro das Mahotas; despertar o interesse para o desenvolvimento de medidas de controlo e minimização dos efeitos de erosão	Agentes externos modeladores do relevo - Erosão e seus agentes: acção da chuva e do vento

Figura 15,16: Principais problemas das cidades



Autor: Horácio Guirruta

Autor: Edmilson Novela

Classe	Objectivos	Tema
9ª	Mencionar os principais problemas das cidades; identificar as causas e propor soluções para os problemas	Principais problemas das cidades

As imagens seleccionadas para este artigo resultam do trabalho dos estudantes que foram captando-as durante o seu trajecto para a Faculdade e para os seus afazeres diários. Alguns estudantes reservaram um dia para captarem as fotografias que posteriormente foram enviadas por correio electrónico para a professora. Depois de enviadas, as imagens foram levadas para a sala de aulas para apresentação e discussão com a turma. A discussão havida com os estudantes

estava a volta da clarificação do título e dos objectivos da aula, elementos que a princípio foram os mais difíceis para os estudantes. Os temas que surgiram com maior frequência são os que aqui estão representados e que têm a ver com os problemas ambientais da cidade de Maputo; a problemática dos transportes, como sendo um dos problemas da cidade de Maputo; a actividade agrícola; os tipos de transporte e as vias de comunicação.

Na verdade quando nos propusemos a analisar a fotografia de maneira nenhuma quisséssimos considera-lá como aquela que resolveria todos os problemas relacionados com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia. A ideia era trazer mais uma linguagem visual, entendida como meio didáctico útil para, junto com a linguagem verbal auxiliar os professores de Geografia, pois *é efetivamente injusto pensar que a imagem exclui a linguagem verbal, porque esta a acompanha quase sempre sob a forma de comentários, escritos ou orais, de títulos, de legendas...* (JOLY, 2007: 136). Ficou claro, nesta experiência, que a linguagem verbal deve sempre acompanhar a linguagem visual, isto é, elas se complementam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho com os estudantes foi possível desmistificar alguns preconceitos relativos às imagens no geral e às fotografias em particular. Constatou-se que é possível ensinar Geografia através de fotografias desenvolvendo assim habilidades geográficas relacionadas com: a observação directa (a captação das fotografias envolve o exercício de observação e escolha, sobretudo em relação a factos geográficos relevantes tendo em conta o destinatário (aluno e classe), o tema e os objectivos da aula) e descrição (a fotografia é resultante dos seus elementos constituintes e das coordenadas da situação, a partir dos quais é possível fazer a sua descrição).

Neste sentido, a fotografia é útil na aquisição de conhecimento geográfico. c) Comparação. Por exemplo, as figuras 3 e 4, 8 e 9 permitem comparar áreas urbana e suburbana ou as vias de comunicação ferroviária e rodoviária respectivamente. Esta experiência foi crucial para a aprendizagem pelo facto de ter permitido a elaboração de material didáctico a partir do meio próximo, incentivando, deste modo, a observação directa e estimulando a criatividade dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Portugal, Edições 70, 2013.

COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. 2ª edição, São Paulo, Cortez editora, 2013.

FOMBE, Américo José. *As linguagens da geografia escolar: A fotografia no processo de ensino e aprendizagem de Geografia*. Dissertação de mestrado, Maputo, UP, 2015 (não publicado).

JOLY, Martine. *Introdução à análise das imagens*. Lisboa, Edições 70, 2007.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. 4ª edição, Ateliê editorial, São Paulo, 2012.

MARTINS, Felisbela. *Ensinar geografia através de imagens: olhares e práticas*. Porto, CEGOT, 2014 (pp. 429-446). In: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiro/13222.pdf>. Consultado em 2/6/2016.

MATSINHE, Osvaldo Arnaldo Aníbal. *Abordagem da litosfera nos livros escolares de geografia da 8ª classe*. Monografia científica, Maputo, UP, 2017 (não publicado).

DOCUMENTOS

Centro de Estudos de Políticas Educativas. Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de graduação da Universidade Pedagógica. Maputo, UP, 2008.

Ministério de Educação e Cultura/Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Maputo, 2007.

MODELO DE AULA PRÁTICA DE CAMPO DE GEOGRAFIA: “O ESTUDO DA BACIA HIDROGRÁFICA” NO ENSINO SECUNDÁRIO NO LUBANGO-ANGOLA

Vieira Mateus Morais**

RESUMO

O presente estudo propõe um modelo metodológico que consiste num plano de aula prática de campo no estudo do tema: “Bacia hidrográfica” na disciplina de Geografia, no Ensino Secundário. Para a efectivação do trabalho recorreu-se a observação directa, ao questionário e a experiência profissional do pesquisador na docência. Da pesquisa realizada verificou-se que há fraca realização da aula prática de campo assim como não existe um desenho metodológico para o estudo do tema “Bacia hidrográfica” no ensino da Geografia na Escola do Ensino Secundário do Lubango. Esta situação deve-se a não valorização do saber local, pois essa bacia encontra-se a quatro quilómetros da escola, e ao défice de conhecimento metodológico por parte dos professores. Sugere-se a realização de cursos de capacitação aos professores de Geografia em metodologia de actividades práticas de campo como forma de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Palavras-chave – Aula prática de campo. Modelo metodológico. Metodologia. Ensino da Geografia. Bacia hidrográfica

ABSTRAT

The present study proposes a methodological model that consists of a practical field lesson plan in the study of the theme: Hydrographic basin in the discipline of Geography, in secondary education. to perform the work was used direct observation, the questionnaire and the professional experience of the researcher in teaching. of the research carried out, it was verified that there is a poor performance of the field practice class, as well as, there is no methodological design for the study of the theme "Basin" in the teaching of geography in Lubango secondary school. this situation is due to the lack of appreciation of local knowledge, since this basin is located four kilometers from the school, and to the lack of methodological knowledge on the part of the Geography teachers.

Key words: field practical class, methodological model, methodology, Geography teaching, Hydrographic basin.

** Doutorando em Geografia pela Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique Professor de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), Luanda, Angola. Email: moraisvieira11@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que estuda o meio geográfico, ela tem muitos anos de existência como ciência e para o ensino e aprendizagem, a natureza é um dos locais apropriados para a construção do conhecimento.

O presente artigo versa sobre a proposta de um modelo metodológico que consiste num plano de aula para a aula prática de campo do estudo do tema “*Bacia hidrográfica*” na Escola Secundária. De forma específica este artigo pretende apresentar o conceito de prática de campo, a importância da aula prática de campo no ensino da hidrografia, a estruturação do plano de aula para a prática de campo, a orientação metodológica para a estruturação e apresentação do relatório de aula prática de campo, os critérios de avaliação, as conclusões finais e por fim as referências bibliográficas. Para a efectivação do trabalho recorreu-se a observação directa, o questionário e a experiência profissional do pesquisador na docência. A motivação para a realização desse trabalho parte da constatação da falta da realização da prática de campo nas aulas de Geografia no Ensino Secundário.

CONCEITO DE PRÁTICA DE CAMPO

A Geografia como disciplina escolar exige que o professor tenha conhecimentos científicos cada vez mais actualizados de modo a cumprir com as novas exigências da sociedade. No contexto das novas metodologias, as práticas de campo são importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

A prática de campo é uma actividade de pesquisa que acompanha a Geografia desde a sua constituição como ciência moderna. No estudo de fenómenos e factos geográficos o método de estudo incluía a observação, a descrição e a explicação dos elementos naturais e humanos que compunham a paisagem de lugares. (...) consiste em ver o espaço, as diferentes formas de relevo, registar as informações por escrito nos mapas e cartas geográficas ou ainda por imagens fotográficas. É uma oportunidade destacar que a observação, desde o período clássico da Geografia, representa práticas que contêm em si também uma atitude de interpretação. (AZAMBUJA, 2012: p.104).

No ensino desta ciência geográfica, o campo pode ser utilizado para a realização de actividades práticas, assim sendo, o professor, com base na orientação metodológica preparada vai direccionar a aprendizagem cumprindo com o papel de

mediador, orientando os alunos a prestarem atenção ao fenómeno em estudo. Segundo González (2004: 104), a prática de campo pode ser entendida como:

(i) uma forma de organização que permite o estudante estar em contacto directo com a natureza; ii) utilizar a observação como um método fundamental para estabelecer a relação natureza-estudante; iii) permite a vinculação da teoria com a prática; contribui para a formação de uma concepção científica do mundo e ao cuidado, protecção e transformação do meio ambiente.

Neste contexto ocorre uma série de situações de aprendizagem que requer do professor a atenção pelos alunos para que eles, à medida que vão aprendendo conteúdos sobre o tema em estudo, também desenvolvem o sentido de responsabilidade na protecção e conservação do meio ambiente. Rodrigues e Perez (2002), referem o termo prático de campo como,

Actividade significativa no ensino e aprendizagem da Geografia, visto que permite desenvolver a capacidade de organização espacial dos alunos, ao serem capazes de relacionarem os aspectos físicos com as funções sociais que ocorrem neste ou aquele espaço, potenciando-os com habilidades de pensamento com observação directa e sendo eles capazes de descrever e explicar os fenómenos geográficos.

Isto significa que no momento em que o professor organiza as práticas de campo, primeiro deve organizar o grupo de alunos e orientá-los de forma que eles saibam relacionar os fenómenos e a causa das suas modificações ao longo dos tempos.

IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS

O processo de ensino e aprendizagem da Geografia requer o recurso a certas estratégias didácticas de forma a enriquecer as aulas, apesar de muitos professores não priorizarem essa prática nas suas actividades como afirmam Silva e Zanon (2000) *“o aspecto formativo das actividades práticas experimentais tem sido negligenciado, muitas vezes, ao carácter superficial, mecânico e repetitivo, em detrimento aos aprendizados teórico-práticos que se mostrem dinâmicos, processuais e significativos”*.

Para abordar sobre a importância das aulas práticas de campo pode-se colocar as seguintes questões:

1. Qual é a relação que existe entre as actividades práticas e a aprendizagem?
2. Que tipo de aprendizagem se gera?
3. Será possível atingir os mesmos objectivos com outro tipo de actividades?
4. Relativamente ao ensino da Geografia, será assim tão importante realizar actividades práticas no campo?

Essas e outras questões constituem a base da reflexão deste estudo; pois consideramos que as práticas de campo e a modelação de um plano de aula para o estudo no local, têm um grande potencial no ensino, por desenvolverem no aluno diversas habilidades, tais como: observar e analisar as paisagens, estabelecendo, de forma prática, o estímulo à pesquisa, além de possibilitar ao aluno aproximar o conteúdo e o conhecimento desenvolvido na escola com o espaço com o qual está habituado.

A AULA PRÁTICA DE CAMPO NO ENSINO DA HIDROGRAFIA

Neste trabalho realizou-se uma pesquisa acção que consistiu num estudo de caso onde o pesquisador orienta uma metodologia para a realização da prática de campo sobre Hidrografia na área da Tundavala. A Hidrografia é a ciência que estuda as águas na terra, dela faz parte o conjunto de rios, lagos, lagoas, mares, oceanos, águas subterrâneas e glaciares. Segundo UNEB (2011), o conceito de Hidrografia abrange,

a origem da água no planeta. Envolve temas como o significado geográfico das águas sobre a superfície terrestre: os oceanos, mares, geleiras, lagos, água da atmosfera, rios e da água do subsolo, o ciclo hidrológico e suas interações processuais, o estudo das bacias fluviais, os regimes fluviais, bacias lacustres e as geleiras, a análise morfológica e morfométricas das redes de drenagem.

Para a conduções deste estudo com os alunos e professores, o pesquisador aplicou inquéritos para averiguar se a actividade prática é realizada ou não quando se trata do Tema Bacia Hidrográfica e posteriormente, fez a estruturação de uma metodologia para uma actividade de prática de campo no local. Na área de estudo, existem grandes reservatórios de águas superficiais e aquíferos, as obras de reabilitação, construção e ampliação do sistema de captação, distribuição e tratamento de água da cidade do Lubango, são executadas num período de três

anos, pela empresa especializada GauffEngeniering (COSTA, 2011). A Reserva Fundiária da Tundavala tem uma área total de 226,885 ha com um perímetro 6,033,145 m. Apresenta-se, de seguida, a figura 1, que representa o mapa no qual se destaca a Província de Huíla, sendo a figura 2 a Barragem de Tundavala, numa fotografia satélite



Figura 1: Mapa da Província da Huíla.
Fonte Governo da Província da Huíla (2011).

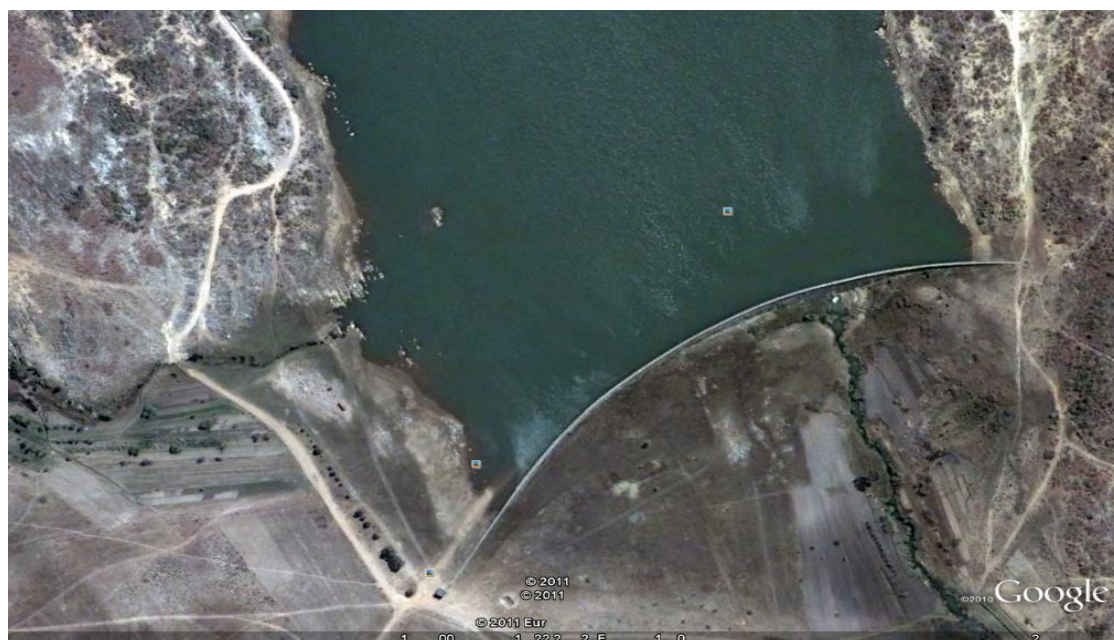


Fig 2: Fotografia Satélite da Barragem de Tundavala.
Fonte Google Earth (2012).

O MODELO METODOLÓGICO DO PLANO DE AULA DA PRÁTICA DE CAMPO

Para a realização da prática de campo são consideradas como fases fundamentais da metodologia, (i) a projecção (que inclui como passos: a caracterização dos factores do processo de ensino - aprendizagem, o diagnóstico do grupo, seu rendimento académico), (ii) a dinâmica e instrumentação do modelo. A dinâmica e estruturação do modelo metodológico se desenvolvem na elaboração de uma matriz que inclui os escalões da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem a qual tem em conta os alunos, professores, Escola e Comunidade, com a seguinte descrição metodológica: melhorar o rendimento académico dos alunos conhecendo os factores que influenciam nos mesmos por meio da metodologia proposta, de forma mais objectiva, participativa e integral, no qual se manifesta a contradição entre os componentes internos e externos.

PLANIFICAÇÃO

Delinear o sistema de motivação a partir dos factores pedagógicos de modo colegial e com um carácter problemático, isto é, uma proposta aberta às mudanças que derivem da sua aplicação às condições concretas, à conformação e concertação com os alunos sobre os objectivos, os indicadores, momentos e formas. Na planificação inclui-se elucidar a concepção da aprendizagem e definir os indicadores que melhor determinem a qualidade desta, tendo em conta os objectivos e conteúdos da disciplina, do tema ou a instância em que a motivação e os factores pedagógicos, assim como as regularidades da aprendizagem e ainda diversificar os meios e instrumentos a partir do conhecimento dos factores pedagógicos.

EXECUÇÃO

Na execução é preciso ter em conta introduzir o modelo metodológico considerando os factores pedagógicos, como forma de melhorar o rendimento académico; desenvolver as análises didáctico-metodológicas de forma cooperativa e estabelecer paradigmas de interacção entre professores, alunos e comunidade; partilhar significados que permitam uma comunicação em relação as intenções, utilizando habilmente a linguagem dos domínios taxonómicos de objectivos; utilizar o modelo não apenas para saber o nível atingido pelo aluno, mas também para

promover o auto - desenvolvimento e constatar esse desenvolvimento, como indicador do progresso que surge da elaboração conjunta e da relação com o outro.

FASES DO MODELO METODOLÓGICO

A fase compreende os seguintes passos caracterização da disciplina e do tema; diagnóstico do grupo e caracterização dos alunos.

- Caracterização da disciplina: diz respeito à delimitação dos objectivos da disciplina, do sistema de avaliação, métodos de ensino e a motivação à especificação dos requisitos dos exercícios avaliativos, de acordo com as fases da dinâmica do processo de ensino - aprendizagem.
- Diagnóstico do grupo: é feito com o propósito de obter critérios acerca das condições para enfrentar a aprendizagem, ou seja, detectar as situações psicológicas reais dos alunos. Esta informação será aproveitada pelo professor no desenvolvimento das situações de aprendizagem.
- Caracterização psicopedagógica dos alunos, dada a necessidade de reforçar as suas aprendizagens a partir das situações psicológicas que apresentam; valorizar a aprendizagem dos alunos quanto aos conhecimentos, habilidades e valores e a motivação como elemento dinamizador do processo ensino-aprendizagem.

Para a realização da prática de campo no local estruturou-se um modelo de plano de aula que cumpre com os passos necessários para a compreensão do conteúdo em estudo iniciando com o plano de aula prática de campo, a seguir o modelo de relatório de aula prática de campo e os critérios de avaliação.

Plano de aula. Prática de Campo Tema: Bacia Hidrográfica: Escola do Segundo Ciclo de Base no Lubango

Nome do Professor da Disciplina _____

Disciplina: Geografia

Classe: 10ª Classe

Ensino Secundário 2º ciclo

Título: Bacia hidrográfica da Tundavala

Objectivos: Propiciar condições para que professores e alunos reflitam sobre a importância prática da bacia hidrográfica; Desenvolver uma abordagem sócio ambiental, interdisciplinar e significativa deste tema utilizando diferentes recursos didáticos, tais como leitura de imagens, de mapas, de blocos diagrama e de modelados do relevo; Desenvolver uma sequência didáctica para uma aprendizagem significativa de conceitos: bacias hidrográficas, micro bacias, manancial e quantidade/qualidade da água aplicável à sala de aula.

Duração: 4 horas. Trabalho extra - classe

Disciplinas: Geografia, Língua Portuguesa e História.

Material necessário: Imagens da Bacia Hidrográfica de Tundavala, cartolina ou papel pardo; canetinhas; Mapa da província da Huíla.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

O fim desse estudo, a expectativa é que os participantes estejam:

- Conscientes da relevância do estudo do tema em sua cidade ou região.
- Aptos a “aprender a aprender” mais sobre o tema, isto é, ganhem experiências para desenvolverem-se como pesquisadores autónomos.
- O que é uma bacia hidrográfica?
- Qual é sua importância sócio ambiental?

Breve debate e leitura em grupo: sobre a abordagem sócio ambiental, em grupo, discutem e registem brevemente as seguintes questões:

- O que o grupo sabe a respeito das bacias hidrográficas?
- Que experiências (em seus vários níveis, do ensino) o grupo já teve sobre esta temática ambiental?

Porquê podemos dizer que os recursos hídricos são um tema ambiental ou sócio ambiental? Como estudar um tema em perspectiva sócio ambiental?

Para a compreensão do tema, inicia-se com o conceito de Bacia Hidrográfica. Bacia hidrográfica – é o conjunto de terras drenadas por um rio principal, seus afluentes e subafluentes. A ideia de bacia hidrográfica está associada à noção da existência de nascentes, divisores de águas e características dos cursos de água, principais e secundários, denominados afluentes e subafluentes. As bacias podem ser classificadas de acordo com sua importância, como principais (as que abrigam

os rios de maior porte), secundárias e terciárias; segundo sua localização, como litorâneas ou interiores. Em bacias de inclinação acentuada como a do Rio Colorado, nos Estados Unidos, o processo de busca do perfil de equilíbrio fluvial tende a estreitar a área da bacia. De forma contrária, bacias de inclinação baixa como a do Rio Cunene tendem a ser mais largas. Por essa razão, é preciso ilustrar as diferentes dimensões de uma bacia com desenhos esquemáticos, blocos diagramas, mapas e, se possível, com maquetas. Isto porque o conceito de bacia hidrográfica apenas pode ser bem compreendido se for pensado relacionadamente entre a hidrografia e o relevo, pois ele descreve a área e os caminhos de uma rede hídrica sobre um dado relevo.



Fig. 5: Bacia Hidrográfica .Fonte: http://www.eco.Unicamp.br/nea/Gestao_Bacia/. Acesso em 23 Abril de 2005.

Para traçar uma bacia:

O traçado de uma bacia hidrográfica envolve perceber os divisores de água, ou seja, as partes mais altas do relevo a partir das quais os cursos de água voltam-se para o interior de uma dada bacia e não de outra. Num mapa de drenagem sem a representação do relevo (curvas de nível das diferentes altitudes) podemos perceber os divisores por meio dos intervalos entre as diferentes redes hídricas de cada bacia, conforme mostra o exemplo anterior, os divisores da bacia do rio Colorado nos Estados Unidos.

A mesma imagem mostra os diferentes padrões de drenagem que as redes hídricas podem assumir, a depender do tipo de rocha e de estrutura de relevo sobre os quais a água actua em sua acção morfo escultora do relevo.

O trabalho de erosão que as águas das chuvas e dos rios fazem nas paisagens, resulta da combinação entre a força da acção morfo escultora da água (que se dá em função do clima) e da resistência e organização da morfo estrutura do relevo (que se dá em função dos diferentes tipos de rochas). A combinação entre morfo escultura e morfo estrutura do relevo resulta em diferentes padrões de rede hídrica. O padrão de drenagem mostrado é a) dendrítico; b) radial; c) rectangular e d) treliça. Este modelo, no entanto, não leva em consideração a interferência biogeográfica da vegetação.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA ESTRUTURAR E APRESENTAR O RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA DE CAMPO

O objectivo é de orientar o aluno quanto aos aspectos técnicos do relatório de modo que ele possa compreendê-lo e formata-lo de acordo com as normas e regras aqui pré-estabelecidas.

A fonte de todo o trabalho em cor preta; não deverão conter enfeites, bordas. A formatação gráfica para computador será a seguinte: Papel A4 com impressão no formato A4; Margens: Superior 3 cm, Inferior: 2 cm; esquerda: 3 cm; direita: 2 cm; numeração: canto inferior direito sem numeração na primeira página. Texto; fonte: arial ou times new roman (normal e justificado) tamanho: 12; títulos: fonte: arial ou times new roman (negrito e justificado); tamanho: (14); espaçamento entre linhas: duplo (2.0); iniciar cada capítulo em nova página; relatórios manuscritos deverão ser escritos em folha de almaço.

Tópicos da composição do relatório: 1. Identificação; 2. Resumo; 3. Introdução; 4. Materiais e Métodos; 5. Resultados e Discussão; 6. Conclusões; 7. Referências bibliográficas. Será importante que o professor explique aos seus alunos o que tem que ser integrado em cada um desses tópicos.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os trabalhos serão avaliados em todo o seu contexto obedecendo às normalizações aqui pré-estabelecidas e para cada observação feita no relatório será descontado 0,5 (meio) ponto.

Tão importante quanto realizar actividade prática a proposta é a apresentação do Relatório Técnico-Científico. Portanto, entre os objectivos da disciplina está à redacção do relatório científico. O relatório de actividades deve em primeiro lugar, retratar o que foi realmente realizado na aula prática de campo, sendo de fundamental importância a apresentação de um documento bem ordenado e de fácil manuseio. Além disso, deve ser o mais sucinto possível e descrever as actividades práticas de campo.

A APRECIÇÃO DE PROFESSORES DE ESPECIALIDADE GEOGRAFIA

De referir que o modelo que é proposto foi colocado à apreciação de 6 Professores de especialidade Geografia seleccionados a partir dos seguintes critérios fundamentais: anos de experiência docente, categoria docente, especialidade, instituição onde trabalha cada um, cargo que ocupa, experiência profissional vinculada à temática que se investiga.

De acordo com os critérios acima referenciados, os professores apresentam as seguintes características: os anos de experiência que possuem como docentes vão dos 11 aos 18 anos e as funções que desempenham vão, da chefe de Departamento e /ou Repartição à docência.

Para a recolha dos dados, fez-se chegar aos professores seleccionados um questionário sobre a metodologia proposta. A avaliação foi considerada numa escala de um a cinco, com os seguintes critérios: 5- muito adequado (MA); 4- bastante adequado (BA); 3- adequado (A); 2- pouco adequado (PA) e 1- não adequado (NA).

A elaboração do questionário teve em conta as partes fundamentais da metodologia, as suas etapas, a sua pertinência e a sua afectibilidade, em função do problema levantado, dos objectivos propostos e da ideia a defender.

Da análise dos resultados, constata-se que o intervalo dos valores médios se encontra entre 4.4. (bastante adequado) e 5. (muito adequado), o que prova matematicamente a validade do modelo avaliado pelos professores de especialidade de Geografia. Dada a natureza do artigo não iremos apresentar detalhadamente esta informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas do processo de ensino-aprendizagem da Geografia, em que se salienta a falta de prática de campo, permite-nos afirmar que há necessidade de se estruturar uma proposta metodológica de um plano aula prática de campo, do relatório e critérios de avaliação para o estudo do Tema. “Bacia Hidrográfica”. A não realização destas actividades, assim como a carência de não se ligar as aulas teóricas com actividades práticas, traz uma ruptura no vínculo teoria-prática justificando o problema científico levantado de não existência de uma proposta metodológica que consiste num plano de aula para a prática de campo no local da Tundavala.

Para dar resposta ao problema levantado foi elaborado uma proposta metodológica de um plano de aula para a aula prática de campo para aprofundar os conhecimentos teóricos sobre bacia hidrográfica tendo em conta as potencialidades geográficas que apresenta a Bacia Hidrográfica de Tundavala. Esta proposta foi apreciada por professores de especialidade Geografia, que reconhecerem a sua pertinência.

Sugerimos a incorporação das actividades práticas de campo no plano de capacitação pedagógica dos docentes de Geografia da Escola do 2º Ciclo de Base com vista à sua preparação didáctico-metodológica; submeter a Direcção da Escola a proposta do modelo para sua avaliação e instrumentação, gerir a instrumentação e aplicação da estratégia do modelo proposto a uma escala experimental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJAMBUJA, 2012: *Trabalho de campo e o ensino da Geografia*. Geosul, v.27, n 54, 2012.

COSTA, A. *Captação da Tundavala está em obras*. Jornal de Angola. 19 de Julho f2011.

GONZÁLEZ. *Unidad Didáctica e tareas integradoras. Vías de formación permanente de los profesores generales integrales de la Secundaria Básica*. Curso 79. Pedagogia de la Habana, 2004.

RODRÍGUEZ, P, LILIANA P. *Ejercicio de la enseñanza de la Geografía en las aulas escolares*. Colombia, Editorial Códice, 2000.

SILVA, J e ZANON, T. *O sistema de aquisição e tratamento de dados como um meio de promover a mudança conceptual dos alunos*. Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade do Minho, 2000.

JOGO DIDÁCTICO: UMA PROPOSTA LÚDICO-FONOLÓGICA DE APRENDIZAGEM INICIAL DE LEITURA E ESCRITA

Ângelo Niquice^{††}

RESUMO

Este artigo apresenta a relevância do jogo didáctico na aprendizagem da leitura e escrita nos anos primeiros anos de escolaridade no contexto (social e escolar) moçambicano. O mesmo é decorrente de um trabalho de dissertação, cujos objectivos passavam por: *i)* descrever a potencialidade do jogo didáctico no desenvolvimento da consciência fonológica; *ii)* verificar o impacto da ludicidade do jogo didáctico na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e *iii)* verificar a aplicabilidade de jogos didácticos incorporados em aulas de aprendizagem da leitura e da escrita. Optamos por um percurso metodológico misto de abordagem quanti (quali) tativa recorrendo, por um lado, à aplicação do questionário na busca de inferências (i) mensuráveis, e por outro, o procedimento qualitativo-experimental decorrente da intervenção pedagógica e a consequente análise de conteúdo de grelhas de autossupervisão, autorreflexão. O fraco desempenho em leitura e escrita foi evidenciado pelo pré-teste. Os resultados da pesquisa apontam que no pós-teste, a média do desempenho aumentou de 45,6% para 61,7% (grupo experimental) e de 51,5% para 62,9% (grupo de controlo). A análise feita aos testes (pré-teste e pós-teste) evidencia o incremento superior (de 16,1 pontos percentuais) do desempenho dos alunos do grupo experimental comparado ao grupo de controlo que alcançou (apenas) o incremento de 11,4 pontos percentuais.

Palavras-chave: *Jogo Didáctico; Consciência Fonológica; Aprendizagem de Leitura e da Escrita; Auto-supervisão*

ABSTRACT

This article presents the relevance of the interactive game in the learning of reading and writing in the first years of schooling in the Mozambican context (social and school). The same is due to a dissertation, whose objectives were: *i)* to describe the potential of the interactive game in the development of phonological awareness; *ii)* to check the impact of playful playfulness on the initial learning of reading and writing and *iii)* to check the applicability of interactive learning game in reading and writing classes. We opted for a mixed quanti(quali)tative methodological approach using, on the one hand, applying the questionnaire in search of (im)measurable inferences, and on the other, the qualitative-experimental procedure resulting from the pedagogical intervention and the consequent analysis of content of self-supervision grids, self-reflection. The poor performance in reading and writing was evidenced by the pre-test. The results of the research indicate that in the post-test, the mean performance increased from 45.6% to 61.7% (experimental group) and from 51.5% to 62.9% (control group). (Pre-teste and post-teste) shows the superior increase (of 16.1 percentage points) in the performance of students in the experimental group compared to the control group, which reached an increase of 11.4 percentage points.

Key words: *Didactic Game, Phonolopment Awareness, Reading and Writing Learning, Self-supervision*

^{††} Mestre em Educação – Formação de Formadores.Email: (angeloniquice@gmail.com)

INTRODUÇÃO

A providência de um ensino de qualidade constitui umas das finalidades do sistema educativo moçambicano. Neste campo, constata-se que o desempenho dos alunos em leitura, escrita e cálculo é baixo segundo os estudos de avaliação do SACMEQ^{††} (2000; 2007) e do INDE^{§§} (2010; 2013; 2016). A combinação de vários factores é apontada como estando por detrás deste fraco desempenho dos alunos. Por isso, consideramos que a adopção de jogos didácticos pode elevar o rendimento dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Cresce a consciência das consequências das práticas rotineiras dos professores e da necessidade de adopção de metodologias activas, contudo são escassas senão inexistentes pesquisas (no contexto moçambicano) orientadas para medir o impacto de jogos didácticos na aprendizagem da leitura e da escrita, embora haja muita pesquisa internacional sobre o jogo (didáctico) como ferramenta de ensino-aprendizagem da língua [estrangeira] (ANDRADE, 2011; BARETTA, 2006; CHACÓN, 2008; FERREIRA, 2013; FERREIRA, 2014; GONZÁLEZ, 2010; HARMER, 1995).

Este estudo foi conduzido na Escola Primária Anexa ao Instituto de Formação de Professores de Homóine (em Moçambique) por meio de duas perspectivas: (i) inquérito por questionário a professores; (ii) investigação-acção que tomou como base duas turmas da 1ª classe. Ali se fez um diagnóstico inicial e procedeu-se a uma intervenção na turma de experimentação e no fim de três meses fez-se avaliação final para medir o impacto da intervenção. Cada turma tinha 60 alunos. Delimitamos a nossa investigação (des) ligando inferências entre jogos didácticos e jogos pedagógicos/educativos (ROCHA, 2014; VIAL, 1981 *apud* KISHIMOTO, 1992). De seguida, fizemos cruzamento com a sua aplicabilidade no campo educativo, concretamente na iniciação à leitura e escrita (ANDRADE, 2011; BARETTA, 2006; BROUGÈRE, 2003; CHACÓN, 2008; FERREIRA, 2013; GONZÁLEZ, 2010; HARMER, 1995; KISHIMOTO, 1998). Esta delimitação abrange o desenvolvimento da consciência fonológica que encontra na ludicidade do jogo, um mecanismo de apropriação e manipulação sonora de palavras (LOPES, 2010; NETO, 2003).

^{††} SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality)

^{§§} INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação)

RAZÕES DA OPÇÃO PELO JOGO (DIDÁCTICO) NA INICIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Em qualquer parte do mundo ou em qualquer língua, ler e escrever são habilidades importantes, mas a sua aquisição (apropriação) é de elevado grau de complexidade porque requer a mobilização de múltiplas competências. Por conseguinte, a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos grandes desafios enfrentados pela criança ao ingressar em escola.

Em qualquer meio escolar, aprender a ler e escrever é uma tarefa complexa por requerer múltiplas habilidades cognitivas com destaque para a habilidade metalinguística (DEMONT, 1997 *apud* SALGADO E CAPELLINI, 2004). No caso moçambicano, esta complexidade agrava-se pelo facto de se tratar de aprendizagem numa língua segunda, aliás, apenas 57,8% da população sabe falar português e apenas 11,9% das pessoas têm o português como língua materna (INE, 2007). Associa-se a esta dificuldade a ausência de infraestruturas escolares adequadas, alto rácio aluno/professor, práticas pedagógicas desadequadas à realidade social dos alunos, descoincidência acentuada entre a prática lectiva e o texto curricular, défice de manuais escolares e outros materiais auxiliares.

Como resultado de vários estudos, as autoridades educacionais moçambicanas introduziram em 2004 um texto curricular no ensino primário (de sete classes). Este plano curricular foi orientado, por um lado, para melhorar a qualidade de ensino, tornando as aprendizagens mais significativas para os alunos e, por outro, para alargar o ensino a todas as crianças em idade escolar. Entretanto, o que tem vindo a ser publicado como resultado de vários estudos sobre o desempenho dos alunos mostra que a qualidade de ensino no país decresceu. Os relatórios de estudos realizados pelo (INDE, 2010, 2013 e 2016) reportam evidências de fraco desempenho na leitura, escrita e Matemática.

Num inquérito sobre indicadores de prestação de serviços no sector da educação publicado pela representação do Banco Mundial em Moçambique, refere-se que na dimensão de avaliação de habilidades de operações Matemáticas e de língua (portuguesa), os alunos moçambicanos tiveram nos testes a pontuação mais baixa,

com uma média de 24%, contra uma média de 48,6% nos outros cinco países africanos, nomeadamente: Quênia, Uganda, Nigéria, Togo (BANCO MUNDIAL, 2015).

Os resultados do SACMEQ III, que avaliou o desempenho de alunos da 6ª classe em compreensão de leitura e raciocínio numérico e matemático em 2007 aferiram que 74.6 % dos alunos moçambicanos apresentam grandes dificuldades na leitura de frases simples.

Numa análise feita por (MAGAIA, NAHARA E PASSOS, 2011) aos resultados do SACMEQ II e III (2000 e 2007) respectivamente, sobre a monitoria da qualidade de educação no sexto ano de escolaridade com uma média de 500 pontos nos diversos países avaliados, concluiu-se que Moçambique registou decréscimo na pontuação média do desempenho de leitura, pois em 2000 (SACMEQ II) teve uma média de 517 pontos e em 2007 (SACMEQ III) baixou para uma pontuação média de 476 pontos, correspondente a uma redução de 41 pontos.

Apostamos em pesquisar a inserção de jogos didácticos em aulas de aprendizagem da leitura e da escrita, pela convicção de que aulas em ambientes estimuladores, lúdicos promovem múltiplas habilidades. O projecto de “investigação-intervenção”^{***} que implementamos surgiu como um procedimento metodológico para evidenciar o contributo deste estudo para a sociedade na medida em que a aplicação de sequências didácticas que incorporassem jogos se mostrava como ensaio da promoção duma educação criadora, dinâmica que facilitasse a inserção dos alunos numa sociedade cada vez mais exigente. O jogo pode ser um dos suportes metodológicos que a escola precisa como forma de acompanhar os (novos) tempos de rápidas transformações socio-económicas e socio-culturais que impactam na vida dos alunos (VARGAS E SOUZA, 2011)

^{***} MÁXIMO – ESTEVES, (2008:20)

JOGO DIDÁCTICO: ESTIMULADOR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Jogo Didáctico Vs Jogo Educativo/Pedagógico

Muitos autores atribuem a mesma acepção para denominar **jogo educativo/jogo pedagógico**, **jogo didáctico**, o que dificulta a distinção destes três conceitos devido à fraca delimitação das fronteiras de um e outro conceito. Por exemplo, (SILVA, 2003:21) no seu trabalho, apesar de ter discutido as ligeiras diferenças, acabou orientando-o usando uma acepção que agrupa o jogo didáctico e pedagógico, significando a “ação lúdica destinada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à aquisição de conteúdos específicos”. Ainda que a maioria da literatura sobre jogo na educação não diferencie o jogo didáctico do pedagógico ou ainda do educativo, nós pretendemos fazer emergir, neste trabalho uma abordagem diferenciada orientada para a visão do jogo como elemento estratégico que sirva de recurso facilitador de aprendizagem duma determinada matéria escolar dos conteúdos programáticos e que em segundo plano possa também motivar, socializar e descontraír os alunos.

Na corrente de aprendizagem por meio de jogo ou o uso deste como recurso didáctico advém dois níveis: um, apela a adopção do jogo pela escola, outro, estabelece uma diferenciação entre duas categorias de jogos: (i) o jogo educativo como aquele que “*envolve acções mais ativas das crianças, permitindo a exploração e proporcionando efeitos motores, cognitivos, sociais e afectivos positivos para a criança*” e (ii) o jogo didáctico como sendo o “*mais restritivo, e está atrelado ao ensino de conteúdos específicos*” (VIAL, 1981 *apud*.SILVA, 2003:18). Ainda na determinação da fronteira entre os jogos didácticos e outros jogos educacionais (pedagógicos e educativos) cabe-nos fazer referência a ROCHA (2004) na sua acepção de que os jogos didácticos são aqueles que estão voltados exclusivamente para o conteúdo, enfatizando o alinhamento do currículo e que os outros jogos educacionais sejam aqueles orientados para as formas de perceber, interpretar e relacionar os saberes.

Neste exercício tentamos encontrar diferença relacionada com o facto de o jogo educativo ser aquele que estimula uma actividade lúdica com fins diversificados e com alcance abrangente (moral, tolerância e educação para cidadania) enquanto o jogo didáctico aparece como sendo aquele que possui um alinhamento didáctico-pedagógico orientado para o alcance de um determinado objectivo específico.

A Utilização de Jogos na Aprendizagem (da leitura e escrita)

A opção pelos jogos circunscreve-se pelo acto de levar ao espaço escolar (à sala de aula), uma estratégia interactiva que de princípio, deve ser usada de forma natural e associada aos conteúdos programáticos. Para BARETTA (2006:34) “os jogos são recursos bastante relevantes para o ensino-aprendizagem tornando o processo mais agradável e participativo”.

O jogo pedagógico deve possuir *“um objectivo educacional, uma estrutura e orientado por regras e que inclui momentos de acção pré-reflexiva e simbolização ou abstracto apropriação lógica da experiência vivida para alcançar os objectivos curriculares de ensino”* (CHACÓN, 2008:1).

Os jogos didácticos podem ter várias funcionalidades, nomeadamente: a compreensão da relação entre som e a escrita, letra e o som. Também a identificação das marcas de sílabas, para além de servir de ferramenta para exercícios de construção de ortografia, formação de palavras através de sílabas. A aprendizagem passiva, de memorização é uma actividade cansativa e aborrecida, por isso na percepção de BARETTA (2006), jogos didácticos são excelentes alternativas às metodologias tradicionais por proporcionar aos alunos apropriação de múltiplas habilidades, combinando aprendizagem e recreação.

JOGO DIDÁCTICO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

A avaliação constitui uma etapa incontornável no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar sob a forma de testes é imprescindível para fazê-lo objectivamente, mas importa referir que aprendizagem deve estar ancorada ao acompanhamento e à avaliação permanente e contínua (GOMES, 2012). O jogo aparece como um mecanismo que pode mensurar de forma alegre e recreativa o grau de apreensão dos conteúdos, pois este, é “livre de pressões” e de censuras,

“cria um clima propício” para “estimular a exploração em busca de respostas, sem constranger o aluno quando este erra” (KISHIMOTO, 1994 *apud* ZAPPE, 2010:12).

O jogo pode ser opção para auxiliar a consolidação e prática de saberes por parte dos alunos. Durante o jogo, o professor obtém um conjunto de informações que constituem auto-supervisão como objecto de reflexão, pois “poderá constituir ainda um instrumento de avaliação, não só para o professor, como também para os alunos” (GOMES, 2012:33). Este poderá ser usado como suporte metodológico da avaliação formativa, que a função de regular de forma permanente a aprendizagem. Esta (avaliação) informa o professor sobre o nível de realização dos objectivos e impulsiona o aluno para que se empenhe cada vez mais nos estudos. O jogo didáctico pode assumir formato de avaliação formativa permitindo ao professor um *feedback* imediato do desempenho do aluno, para além de servir para hetero (auto) avaliação (Gomes, 2012:34).

Com uso do jogo como instrumento de avaliação, a escola assegura de forma divertida, o acompanhamento da “evolução do aluno” e a possibilidade de “identificar as dificuldades e de determinar estratégias para melhorar o desempenho do aluno individualmente ou classe” (NHAPULO et al., 2004:13). Realçamos ainda que, o jogo é bastante relevante na avaliação contínua, reflexão crítica da acção metodológica do professor e contraria a concepção duma avaliação centrada nas incapacidades dos alunos.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA COM APOIO DO JOGO (DIDÁCTICO)

Aquisição de habilidades de leitura e da escrita passa por processos (nem sempre fáceis) de ensino explícito, contrariamente à linguagem oral. Em Moçambique, acredita-se que uma das razões do questionamento da qualidade de ensino esteja relacionada com o fraco desempenho na leitura e escrita.

A iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita é ancorada à “linguagem oral”, sendo aprendizagem do código oral no contexto de língua segunda e “à aquisição da linguagem oral” para o caso de língua materna (LOPES, 2010:43 e 27). Na aprendizagem da leitura e da escrita deve ser feita de forma integrada sob imersão

em ambientes enriquecidos, quer materiais lúdicos, quer em interacção com a língua. Nesta perspectiva de interacção entre o aprendiz e língua, (LOPES, *ibid.*:27) explica que a “criança aprende a ler e a escrever numa relação dinâmica entre si e o objecto da aprendizagem”.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA (E DA ESCRITA)

O desenvolvimento da consciência fonológica consiste essencialmente na exercitação do (re) agrupamento e segmentação de unidades sonoras. Ela impõe a habilidade de “distanciamento consciente dos enunciados verbais, na qual estão presentes processos mnésicos, cognitivos” para além de contemplar “aspectos de reconstrução, de segmentação, de identificação e de manipulação fonológica” (SIM-SIM, RAMOS E SANTOS, 2006:67). Em espaço escolar, esta actividade exige a análise explícita da estrutura fonológica da fala, uma vez que a consciencialização explícita dos segmentos fonológicos é imprescindível para aprendizagem da leitura e da escrita.

O contributo do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura e escrita é largamente estudado por (CAPOVILLA, CAPOVILLA E SOARES, 2004; CAPOVILLA, DIAS E MONTIEL, 2007; FREITAS, ALVES E COSTA, 2007; RESCENDE, 2009; SANTOS E MALUF, 2010; SALGADO E CAPELLINI, 2004; SIM-SIM, *ET AL.*, 2006). Os estudos convergem na existência da relação de causa-efeito uma vez que um determinado estágio de consciência fonológica produz efeito na iniciação à leitura e à escrita podendo ser responsáveis do bom desempenho dos alunos nos primeiros anos de escolaridade. Jogos de aliteração, de rima, de linguagem, lengalengas e trava-línguas compõem o universo de actividades lúdicas que têm como objectivos: *i)* desenvolver a consciência fonológica, e *ii)* criar suporte para iniciação com sucesso da leitura e escrita.

Notamos uma relação de impacto recíproco, uma vez que, a consciência fonológica estimula o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e por seu turno, as habilidades (iniciais) de leitura e escrita contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, por isso que (SALGADO E CAPELLINI, 2004:181) reitera que a

“consciência fonológica e a aquisição da leitura e escrita são processos que se fortalecem mutuamente”.

A tomada de consciência das unidades fonológicas e o estabelecimento de correspondências fonema/grafema aparecem como elemento facilitador para aprendizagem da leitura e escrita, tanto assim que, (VIANA, 2002 citado por LOPES, (2010:40) apoia-se aos vários estudos correlacionais em classes iniciais, que *“apontam para uma relação recíproca entre as capacidades fonológicas e aquisição da leitura”*. Na sequência dessa reciprocidade, WOLFF E NAZARI (2009:157) acrescentam a bidirecionalidade e fundamenta que a “consciência fonológica se desenvolve, facilita o aprendizado da leitura e escrita que, por sua vez, propicia o estabelecimento da consciência fonológica”.

A relevância interventiva da consciência fonológica na aprendizagem da leitura (e da escrita) está manifestamente comprovada, de tal modo que CARVALHO (2011) fazendo referência a autores como (MARTINS, 2000; SPRENGER-CHAROLLES *et al.*, 2006; VIANA, 2002) realça como sendo um dos poucos aspectos que geram consenso.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Metodologicamente, usamos a abordagem quanti (quali) tativa^{†††} como forma de conciliar a análise do conteúdo da (auto) supervisão e os resultados decorrentes do inquérito por questionário submetidos aos professores. Abordagem quanti(quali)tativa faz articulação de “técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa” segundo o postulado de (OLIVEIRA, 2010:39), assim sendo, a abordagem quantitativa foi operacionalizada pela aplicação de questionário aos professores, o que possibilitou a obtenção de “dados mensuráveis através da utilização de recursos e técnicas estatísticas” (*ibid.*: 58). Em paralelo, baseámo-nos em notas de campo, diários, grelhas de (auto) supervisão e (auto) reflexão para o uso da perspectiva “qualitativo-interpretativa” de (ALMEIDA E FREIRE, 2008:27) orientada pela modalidade qualitativa que se cingiu por uma “visão sistêmica” do

^{†††}Apoiando-se na triangulação do tipo embutido, articulando dados quantitativos (que apoiam) (e) dados qualitativos ou vice-versa (CRESWELL E CLARK, 2007).

uso de jogos didácticos na aprendizagem da leitura e da escrita como objecto de estudo (OLIVEIRA, 2010:58).

Fizemos uma intervenção (-acção) leccionando aulas de Português numa turma da 1ª classe, ao longo do 3º trimestre de 2016, aplicando sequências didácticas que inseriram jogos didácticos com objectivo de elevar o nível de aprendizagem. Acoplada à intervenção pedagógica, aplicamos a auto-supervisão como forma de “renovação das práticas pedagógicas” com finalidade de melhorar a “aprendizagem dos alunos” tendo em conta que se exige do professor a reflexão crítica das suas próprias práticas didácticas (JUNIOR, 2015:23). O professor que investiga a sua prática apoia-se à reflexão dos procedimentos usados nas sequências didácticas agarrada a uma auto-supervisão. A grande vantagem da auto-supervisão é de não ser invasiva por não ter pessoas estranhas à relação professor-alunos. Ela, também exterioriza aspectos da sua prática, gera análise crítica de forma continuada das práticas que por seu turno resultam na transformação da realidade educativa e desenvolvimento profissional do professor-investigador.

O projecto de intervenção pedagógica com recurso a jogos didácticos foi desenvolvido em obediência de três ciclos, designadamente: *i)* planificação; *ii)* leccionação combinada com a observação e *iii)* a avaliação combinada com a reflexão inspirados pelos procedimentos de ciclos e formas espirais de vários autores (MOREIRA, 2006; VIEIRA, 1993). O procedimento cíclico caracterizou-se pelo questionamento auto-reflexivo e sistemático “através do desenvolvimento de uma acção participada e colaborativa, assente numa metodologia espiralizada de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção” (MOREIRA, 2006:348). Procedemos à intervenção-acção no espírito de um professor-investigador da sua própria prática com intuito de promover e conduzir mudanças no seu quotidiano profissional.

A nossa amostra foi constituída por 22 professores (grupo acessível) e 120 alunos das duas turmas da 1ª classe. Dos professores previstos e contactados, obtivemos o retorno de 22 questionários. A maioria dos participantes (71%) respondeu aos questionários de forma positiva. Destes, três questionários são de homens e dezanove são de mulheres.

RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

- **Jogo didático na visão dos professores (inquiridos) e seu cruzamento com a leitura auto-supervisiva da intervenção pedagógica**

Inquirimos 22 professores, dos quais 19 são mulheres e 3 são homens. Deste universo, temos a realçar que todos os professores inquiridos têm no mínimo um curso de formação de professores, 14 deles correspondentem a 63,6% têm dois cursos de professorado. Importa referir ainda que 4 dos inquiridos estavam frequentando o curso superior de ensino básico.

Quanto à medição da percepção (dos inquiridos) sobre a relevância do uso de jogo para aprendizagem em sala de aula, destaca-se que a concordância da maioria dos inquiridos, como se pode ver: *i)* 54,5% concordam que o jogo é artifício motivador; *ii)* 50% indicam o jogo empresta grande contributo à socialização; *iii)* 81% destacam o papel do jogo no incentivo da oralidade; *iv)* 68,2% dos inquiridos concordaram que a consciência fonológica estimula e desenvolve a aprendizagem.

Se por um lado, os professores (50% dos inquiridos) destacam o papel socializador do jogo, por outro lado, confirmamos *in loco* (como se pode ver nas figuras nº1 e nº2) a caracterização do jogo de CHACÓN (2008) como um elemento bastante socializador em paralelo com a estimulação da espontaneidade, da autoconfiança, da satisfação e do prazer na aprendizagem.

Figura nº 1: alunos em grupos formando frases usando “puzzle” de palavras



Figura nº 2: alunos em grupos identificando letras em estudo



O alinhamento dos inquiridos quanto à relevância do jogo na estimulação da dimensão da oralidade é fundamentado por BARETTA (2006:36) na sua actualização como "um canal de comunicação directa e espontânea entre os alunos", acção pedagógica crucial na iniciação da leitura.

Questionados sobre o **uso de jogos didácticos nas aulas**, 18,2% discordaram pouco que o jogo fosse usado. Entretanto a maioria reagiu positivamente, dividindo-se em: concordaram (31,8%), concordaram muito (36,4%) e outros concordaram totalmente (13,6%).

Os inquiridos (na sua maioria) demonstraram fraco envolvimento na produção de suportes materiais para jogos: 54,5 % discordaram totalmente; 31,8% discordaram pouco. Quanto à disponibilidade de materiais (ferramentas), a maioria dos inquiridos correspondentes a 63,6% (divididos em 7 discordaram totalmente e outros 7 a discordarem pouco) que a escola disponibiliza materiais para a criação de jogos didácticos.

A questão seguinte explorou a criação de jogos em função do contexto real dos alunos, na qual 22,7% discordaram totalmente e 36,4% discordaram pouco. Apesar dos inquiridos assumirem usar jogos didácticos nas suas aulas, percebe-se uma contradição com a leitura de que o seu envolvimento na produção de suportes materiais e criação de jogos (inseridos no contexto real) é fraco, o que levanta suspeitas relativas aos tipos ou diversificações de jogos que eles afirmam usar em aulas, para além de que, por um lado, os jogos que perfazem a nossa esfera de estudo são os didácticos, que normalmente suscitam a preparação de algum material para a sua materialização, por outro lado, a produção de jogos, mesmo com recurso à reciclagem exige algum material básico (ferramenta), como tesoura, cola, fita-cola, lápis de cor, etc.

A não consentaneidade nas respostas dos inquiridos é posta à prova ao responderem a questão relativa à criação. Na produção de jogos pode fazer-se a (re) utilização de materiais localmente disponíveis e de baixo custo. Para estimular os professores a mudar sua práxis docente, é necessário que haja disponibilidade de materiais (ferramentas) para (re) criação de materiais (jogos) didácticos.

Quanto ao uso de jogos didáticos pelos professores inquiridos pode-se afirmar que de forma geral que a avaliação é negativa, pois a maioria discordou (muito e totalmente) com os quatro itens avaliativos.

A discrepância entre o uso frequente de jogos e a produção de suportes ou criação de jogos reforça a ideia de que os inquiridos têm conhecimento metodológico sobre o papel do jogo e apenas assumem usar (por ser conveniente), mas na prática há pouca acção para estimular aprendizagem dos/nos alunos. De referir que, seria importante que as escolas tivessem *kit* de produção (criação) de jogos e outros materiais didáticos. Na intervenção produzimos jogos com recurso a materiais localmente disponíveis tais como: papelão, cartolina, cola, tesoura, garrafas, latas, entre outros. Na elaboração de jogos didáticos, incidimos por um lado, no uso de materiais de fácil acesso e, por outro, na adaptação de jogos tradicionalmente usados em contextos sociais dos alunos.

Quanto aos aspectos que dificultam o uso de jogos didáticos como estratégia metodológica. O grau de concordância dos 22 professores inquiridos na avaliação dos diferentes aspectos que dificultam aplicação de jogos como estratégia metodológica mostrou que, para além dos 4 inquiridos correspondente a 18,2% que discordaram pouco, destaca-se 9,1% que concordaram, 27,3% que concordaram muito e 36,4% concordaram totalmente que o tempo de preparação de jogos aparece como barreira para a opção do jogo como suporte metodológico a incorporar na aula. Destaca-se também, uma incidência, de certo modo elevada tendo 18,2% concordado, 31,8% concordado muito e 27,3% ter concordado totalmente na aceção de que a falta de materiais para o fabrico de jogos aparece como constrangimento para o uso desta estratégia metodológica.

A preocupação pelo cumprimento dos programas tem sido uma inquietação dos professores, pois (18,2% concordaram, 31,8% concordaram muito e ainda 50% concordaram totalmente) que a corrida pelo cumprimento dos programas constituía dificuldade para o uso de jogos como opção metodológica. Embora o jogo seja uma das alternativas às metodologias (tradicionais) passivas, para BARETTA (2006) existe ainda cepticismo que relaciona o jogo à brincadeira. Nesta sequência incorporamos no inquérito, tendo se constatado que 48,2% dos inquiridos concordaram, 31,8%

concordaram muito e 31,8% concordaram totalmente que existia sim, a percepção de que o jogo é uma brincadeira. CHACÓN (2008) defende inserção de diversão na aula com o objectivo de motivar, captar atenção dos alunos, permitindo que o aluno desenvolva as suas próprias estratégias de aprendizagem e promova actividade em grupos já que “o brincar torna-se um dos temas importantes da contemporaneidade capaz de quebrar fronteiras de diferentes áreas do conhecimento” (KISHIMOTO, 2014:83).

Os professores deviam ter mais autonomia e responsabilidade, de modo a tomar decisões, quer de estratégias metodológicas, quer de tempo a levar no tratamento de certos conteúdos de acordo com ritmo de aprendizagem dos seus alunos. A intervenção-acção demonstrou-nos a necessidade de mais tempo para a preparação de materiais dos jogos, visto que para além da preparação da aula levávamos 2 a 4 horas a produzir materiais de jogo para uma aula. Da observação das aulas constatou-se que usam mais jogos educativos. Estes têm pouco impacto na aprendizagem da leitura e escrita, podem sim contribuir para socialização, descontração e para o desenvolvimento da oralidade. No entanto, apesar de professores admitirem o uso de jogos (didácticos) em respostas anteriores, a realidade docente mostra que os jogos usados pelos professores, são os tradicionalmente conhecidos e usados pelas comunidades (escolares) locais e que incorporam apenas aspectos lúdicos. Isto vem provar que o potencial dos jogos didácticos nas escolas é pouco explorado, senão quase inexistente, e seus benefícios são ignorados por uma grande parte de professores.

O inquérito submetido aos professores não demonstrou a depreciação do jogo em contexto escolar, antes pelo contrário, provou a sua relevância e a necessidade da sua capitalização.

Do trabalho de campo feito, quer do questionário, quer da observação notaram-se dificuldades para adopção de jogos (didácticos) em contexto escolar, comprovando o alinhamento de (LIMA, 2008:11) de que “as escolas não proporcionam condições materiais, espaciais e temporais adequadas para a inserção do jogo como atividade pedagógica”.

- **Instrumentos e procedimentos avaliativos da intervenção pedagógica**

Antes da intervenção administramos um pré-teste que exerceu a sua função diagnóstica e consistiu em explorar o reconhecimento de letras (maiúsculas e minúsculas); escrita de letras já estudadas; leitura de palavras que integrassem letras já estudadas, leitura de imagens e a escrita do nome de referência de imagens. Por cada aspecto em avaliação nas várias dimensões tinha a valoração de um ponto tendo totalizando 57 pontos. O teste dividia-se em duas grandes partes e constatou-se que estava acima das habilidades dos alunos. Acharmos que devia ter sido mais curto e menos exigente. A sua elaboração terá se baseado, apenas nos conteúdos programáticos leccionados até o 2º trimestre, mesmo assim, foi uma actividade difícil para a maioria das crianças. O teste diagnóstico foi aplicado pelo professor-investigador com a colaboração das professoras das turmas.

Tabela 1: Desempenho dos alunos no teste diagnóstico (pré-teste)

Componente avaliada	Grupo Experimental (Média)	Grupo de controlo (Média)	Diferença (Média)
Reconhecimento de letras de imprensa e cursivas (correspondência de letras maiúsculas)	37,0%	41,8%	-4,8%
Reconhecimento de letras de imprensa e cursivas (correspondência de letras minúsculas)	28,5%	35,4%	-6,9%
Leitura de letras aprendidas	78,0%	81,1%	-3,1%
Oralidade (interpretação de imagens)	35,6%	41,2%	-5,6%
Oralidade (escrita) de nomes de imagens	89,2%	96,7%	-7,5%
Desempenho total	45,6%	51,5%	-5,9%

Fonte: elaborado pelo autor

De forma global, os dados da tabela 1 mostram que a turma (grupo) de controlo tem maior eficácia (maior desempenho) comparativamente à turma (grupo) experimental. Podemos ver que, como desempenho total, o grupo de controlo atingiu uma média de 51,5% posicionando-se com 5,9 pontos percentuais a mais do grupo experimental que não passou dos 45,6%. Mesmo perante estes dados mantivemos a escolha inicial (aleatória) do grupo experimental.

O pós-teste cuja elaboração fora resultante da combinação dos conteúdos programáticos leccionados e contexto real de aprendizagem vivenciado pelo professor/investigador consistiu em verificar três dimensões designadamente: *i)* teste de avaliação do desenvolvimento fonológico, *ii)* leitura de letras/palavras, *iii)* e escrita de letras/palavras ditadas (escrita sob ditado). A avaliação final fora elaborada sob inspiração dos testes de consciência fonológica desenvolvidos pelos CAPOVILLA E CAPOVILLA (1998), provas de leitura oral e escrita sob ditado de PINHEIRO (1994).

A primeira parte da avaliação consistia em medir as habilidades dos alunos na articulação de sons da fala: rima (brincadeira com palavras que começam com sílabas da palavra mamã – mala, matapa e outra brincadeira com palavras que terminam com «ão» – sabão, pão, avião, cão); segmentação silábica (segmentação dos sons da fala que contribuíram para percepção de que as palavras são resultantes de articulação de sons – sílabas e unir sílabas pronunciadas pelo professor-investigador ou pela professora da turma – ca / ne / ta) e por último a segmentação fonémica (reconhecimento de letras iniciais das imagens – avião, olho, estrela, unha, igreja), finalizando por (soletrar as letras numa palavra/sílaba – [bola – b – o – l – a / bo – la]; [gola – g – o – l – a / go – la]; [pato – p – a – t – o / pa – to]; [vaca – v – a – c – a / va – ca]).

A segunda parte da avaliação incidiu em exercícios adaptados da concepção de provas de leitura oral e escrita sob ditado de (PINHEIRO, 1994) tendo optado pela escrita de letras (n, p, c, r) e pela escrita de palavras sob ditado (mamã, papá, menino, menina). Estas palavras foram seleccionadas por serem familiares às crianças do 1º ano de escolaridade, com objectivo de medir a sua capacidade de estabelecer uma relação som-letra (conversão fonema-grafema). O último exercício consistiu em leitura de letras de modo a medir a habilidade de relacionar (letra-som / som-letra; grafema-fonema / fonema-grafema). Fundamentalmente fizemos adaptação de alguns princípios teóricos discutidos por PINHEIRO E ROTHE-NEVES (2001:399) na construção de exercícios para este tipo de testes, concretamente no “controle da variável regularidade letra-som /som-letra”. Adoptamos uma variante de teste com exercícios que pudessem inserir por um lado, “efeitos de variação dos níveis de familiaridade de palavras sobre a leitura e a escrita” e, por outro lado, “o

envolvimento do processo de conversão grafema-fonema na recuperação da pronúncia, na leitura, ou do processo de conversão fonema-grafema na produção da grafia de uma palavra escrita” (PINHEIRO E ROTHE-NEVES, 2001:400)

Tabela 2: Desempenho dos alunos na Avaliação Final (pós-teste)

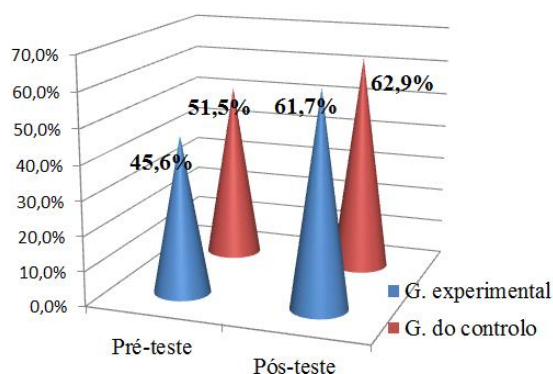
		Exercícios de Consciência Fonológica			Leitura e Escrita sob ditado			Desempenho total
		Rima	Segmentação		Escrita de letras	Escrita de palavras	Leitura de letras	
			Silábica	Fonémica				
Grupo experimental	Média	57,8%	51,9%	61,7%	74,6%	49,6%	81,3%	61,7%
Grupo de controlo	Média	60,1%	57,9%	62,0%	73,0%	45,1%	83,6%	62,9%
Diferença	Média	-2,3%	-6,0%	-0,3%	1,6%	4,5%	-2,3%	-1,2%

Fonte: elaborado pelo autor

A tabela 2 expõe o resultado (de média) dos dois grupos (experimental e de controlo) avaliados em duas grandes componentes designadamente: *i)* exercícios de consciência fonológica e *ii)* leitura e escrita sob ditado. De forma geral, esteve sempre à frente o grupo de controlo, contudo o grupo experimental conseguiu maior crescimento tendo em conta que reduziu o fosso inicial (do pré-teste).

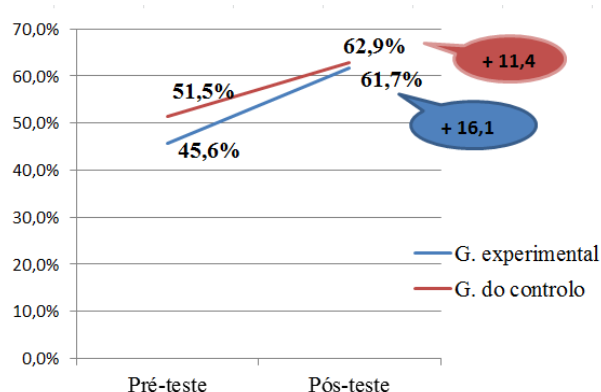
O grupo experimental evoluiu 16,1 pontos percentuais enquanto que o grupo de controlo apenas evoluiu 11,4 pontos percentuais. Desta análise (global) podemos notar que o grupo de controlo continuou com melhor rendimento comparativamente ao grupo experimental, contudo é inevitável verificar que o grupo experimental teve uma evolução mais elevada comparada à evolução do grupo de controlo com a intervenção através de 16 aulas/sessões em 5 semanas. Como podemos visualizar nos gráficos abaixo

Gráfico nº 1: Comparação do desempenho dos dois grupos



Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico nº 2: Evolução significativa do grupo experimental



Fonte: elaborado pelo autor

Os resultados da intervenção-acção mostram desenvolvimentos significativos na redução do fosso entre o grupo de controlo e o grupo experimental, uma vez que, no pré-teste a diferença dos dois grupos foi de 5,9 pontos percentuais e no pós-teste a diferença reduziu para 1,2 pontos percentuais. A evolução do grupo experimental situou-se em 16,1% sendo a mais elevada comparada com a evolução do grupo de controlo que se situou em 11,4 pontos percentuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu fazer triangulação de dados (de forma embutida) com traço de complementaridade. Do inquérito feito aos professores, recolhemos dados, quer sobre o papel dos jogos no desenvolvimento da consciência fonológica como potenciador da aprendizagem da leitura e da escrita, quer da sensibilidade, conhecimento e do uso dos jogos didácticos por parte dos professores. Apoiamo-nos nestes dados (quantitativos) para articular (é de forma complementar) com a informação (qualificativa) recolhida ao longo da execução da intervenção pedagógica, permitindo, deste modo, dispor aos alunos o jogo didáctico colocando estes a explorarem naturalmente na sua própria dinâmica, a linguagem e espontaneidade do jogo. Desta intervenção, verificou-se o incremento (significativo) da aprendizagem dos alunos, tal como mostram os resultados das avaliações (pré-

teste e pós-teste) revelando que os alunos do grupo experimental atingiram resultados (ligeiramente) superiores aos do grupo de controlo.

Ora, verificamos na intervenção-acção a aplicabilidade dos jogos didácticos inseridos em aulas de aprendizagem da leitura e da escrita, tendo-se manifestamente revelado que os alunos do grupo experimental tiveram um incremento pedagógico (significativamente) superior (de 16,1 pontos percentuais) comparativamente ao grupo de controlo que não ultrapassou os 11,4 pontos percentuais, verificando-se uma diferença de 4,7 pontos percentuais. Esta diferença é significativamente positiva se partirmos do princípio que no pré-teste a diferença entre os dois grupos era de 5,9 pontos percentuais e no pós-teste reduziu-se o fosso para 1,2 pontos percentuais, ficando evidente que a evolução de rendimento (mais significativo) aconteceu no grupo experimental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. e FREIRE, T.. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5ª ed. Braga, Psiquilíbrios Edições, 2008.

BANCO MUNDIAL. *Inquérito sobre os Indicadores de Prestação de Serviços no Sector da Educação*. Maputo, Apresentado a 01 de Abril de 2015. Disponível em: [www.academia.edu/.../Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação d..](http://www.academia.edu/.../Inquérito_Sobre_os_Indicadores_de_Prestação_d..) Acedido a 02 de Fevereiro de 2016.

BARETTA, D.. *Lo Lúdico en la Enseñanza-aprendizaje del Léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE*. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera - redELE n.7. 2006.

Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2035137>. Acedido a 03 de Maio de 2016.

CAPOVILLA, A. G. S., e CAPOVILLA, F. C. *Prova de Consciência Fonológica: Desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à 2ª série*. Temas sobre Desenvolvimento. v. 7, n.37, 1998. pp.4 – 20.

CARVALHO, A.O.D.C. *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu, PsicoSoma, 2011.

CHACÓN, P.. *El Juego Didáctico como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?* Revista Nueva Aula Abierta, Año 5, n.16, 2008. Disponível em: <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>. Acedido a 03 de Maio de 2016.

FERREIRA, A.V.C.. *O jogo na Sala de Aula: um Elemento Motivador para a Aprendizagem da Gramática em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em ensino do inglês e do francês. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. 147p.

FERREIRA, P.E.R.. *Os Jogos Educativos na Aula de ELE para Desenvolver a Expressão Oral*. Dissertação de Mestrado em ensino de Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013. 65p.

.INDE. *Relatório da Monitoria 2009 “Leitura e Escrita Iniciais”*. Maputo, MEC, 2010.

INDE. *Relatório do 1º estudo da Avaliação Nacional da 3ª classe*. Maputo, MINED, 2013.

INDE. *Relatório do 2º Estudo da Avaliação Nacional da 3ª classe*. Maputo, MINEDH, 2016.

INE. *Recenseamento Geral da População e Habitação 2007*. Maputo, INE, 2007.

JUNIOR, H.R.. *A Autossupervisão do Discurso Pedagógico: uma proposta para o ensino de língua portuguesa*. Tese de Doutoramento em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2015. 261p.

KISHIMOTO, T.M.. *O Brinquedo na Educação: Construções históricas*. São Paulo. Revistas Ideias, n.7, 1992. pp.39 – 45.

LOPEZ, M.. *Aprendizagem Inicial da Leitura e da Escrita e Níveis de Stress Escolar Infantil*. Viseu: PsicoSoma, 2010.

MAGAIA, F.; NAHARA, T. e PASSOS, A.. *Policy Brief – Trend in Achievement Levels of Grade 6 Pupils in Mozambique*. nº 1. August 2011. In: SACMEQ III reports. Disponível em: <http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq->

[iii/policy-brief/mozambique_achievement_14_october_2011.pdf](#). Acedido a 02 de Fevereiro de 2016

NETO, C.A.F. (2003). *Jogos e Desenvolvimento da Criança*. 12ª ed. Lisboa, Wook.
NHAPULO, T.J.A. et. al.. *Manual de Apoio à Avaliação Pedagógica*. Maputo, MINED, 2014.

OLIVEIRA, M. M.. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2010.

PINHEIRO, A. M. V.. *Leitura e Escrita: uma análise cognitiva*. Campinas, Editorial Psy II, 1994.

SACMEQ II Project in Mozambique. *A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education - Mozambique*. Harare, SACMEQ, 2007. SACMEQ III. *What are the levels and trends in reading and mathematics achievement?* Policies Issues Series, n.2, Sept, 2010. Disponível em: <http://www.microdata.worldbank.org/index.php/catalog/.../2270..>

SALGADO, C. e CAPELLINI, S.A.. *Desempenho em leitura e escrita escolares com transtorno fonológico*. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.8, n.2, 2004. pp.179 – 188.

SILVA, C.C.B.. *O Lugar do Brinquedo e do Jogo nas Escolas Especiais de Educação Infantil*. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, 2003. 179p.

VARGAS, J.C. e SOUZA, S.R.S.. *A Contribuição dos jogos para o desenvolvimento infantil, frente às mudanças sócio-culturais*. Revista Virtual - P@rtes, 2011. Disponível em: www.partes.com.br/educacao/jogos.asp. Acedido a 01.03.2017.

WOLFF, C.L. e NAZARI, G. T. *A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização*. Letrônica. v.2, n.1, 2009. P.150 – 167.

ZAPPE, J.A. *Jogos Didáticos*. Santa Maria, Universidade Federal Santa Maria, 2010. Disponível em:

[www.ufsm.br/ppgecv/ElgionP/jogos%20didáticos%20apresentação%20\(1\).ppt](http://www.ufsm.br/ppgecv/ElgionP/jogos%20didáticos%20apresentação%20(1).ppt).

Acedido a 20 de Março de 2017.

O ESTILO INFORMAL COMO FENÓMENO LINGUÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ana David Verdial^{†††}

Maurício Manuel Marquele^{§§§}

RESUMO

Esta comunicação resulta de uma pesquisa feita sobre o uso do estilo informal (calão), com o intuito de compreender as implicações deste no desenvolvimento da oralidade no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa. O estudo foi motivado pela constatação de que alunos da 12ª classe da Escola Secundária Joaquim Chissano, estabelecendo a comunicação entre si, no recinto escolar ou dentro da sala de aulas de língua portuguesa socorrem-se do estilo informal. Assim, a pesquisa buscava saber das razões do uso deste estilo, num contexto de ensino de línguas em que se exige o cumprimento do estilo formal. Para esta investigação, aventaram-se duas hipóteses segundo as quais o ambiente social os tinha habituado a usar o calão e ou que as estratégias de ensino da oralidade usadas não fossem suficientemente eficientes para garantir que os alunos se comunicassem usando o estilo formal em sala de aulas. Assim, para se responder a estas perguntas hipotéticas, realizou-se o estudo qualitativo, baseado na análise e interpretação de conteúdos, e no privilégio da perspectiva monográfica, foi descrita a prática linguística informal dos alunos, tendo-se concluído que esta se deve ao modo como os professores abordam as suas aulas, bem como à forma como reagem diante dos erros cometidos pelos seus alunos.

Palavras-chave: *Estilo informal. Oralidade. Competência comunicativa. Processo de Ensino e Aprendizagem.*

ABSTRACT

This communication results from a research done on the use of informal style (slang), in order to understand the implications of this in the development of orality in Teaching-Learning Portuguese Language. The study was motivated by the fact that students of the 12th class of Joaquim Chissano Secondary School, establishing communication among themselves, in the school premises or inside the Portuguese-language classroom rely on the informal style. Thus, the research sought to know the reasons for the use of this style, in a context of language teaching in which the formal style is required. For this investigation, two hypotheses were made that the social environment had accustomed them to slang and that the orality teaching strategies used were not efficient enough to ensure that students communicated using the formal style in the classroom classrooms. Thus, to answer these hypothetical questions, the qualitative study was carried out, based on the analysis and interpretation of contents, and the privilege of the monographic perspective, the informal linguistic practice of the students was described, and it was concluded that this is due to the teachers approach their classes, as well as how they react to mistakes made by their students.

Keywords: *Informal style. Orality. Communicative competence. Process of Teaching and Learning*

^{†††} Mestre em Educação/Ensino de Português e docente da Universidade Pedagógica – Moçambique
^{§§§} Licenciado em Ensino de Português com Habilitações em Ensino de Inglês.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, surge no âmbito de uma pesquisa realizada aquando da constatação, feita durante o estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Joaquim Chissano, de que os alunos usavam o calão para transmitirem as suas ideias durante as aulas de Língua Portuguesa. Assim, a pesquisa visava compreender as implicações do estilo informal (calão^{****}) no desenvolvimento da oralidade no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, para a posterior apresentação de estratégias para solucionar o problema ora identificado. Em torno da pergunta de investigação que norteou a pesquisa, *o que faz com que os alunos da 12ª classe, da Escola Secundária Joaquim Chissano fracassem na produção de um estilo (de linguagem) formal*, foram aventadas e confirmadas duas hipóteses: o contacto frequente que eles têm com o calão quando se encontram em situação de convívio entre amigos, bem como o uso pelos professores de métodos não viáveis o suficiente para desenvolverem, no aluno, a capacidade de produzir um estilo formal, adequando a sua interacção verbal ao contexto situacional em que a comunicação ocorre. As razões são: primeiro, os professores limitam-se a fazer a exposição dos conteúdos sem se importarem em fazer com que o aluno se comunique em aulas. Segundo, diante dos erros dos alunos, aqueles limitam-se a usar o método de correcção explícita, este que, por sua vez, define a liberdade de expressão dos alunos, pois receiam que se lhe dirija uma crítica negativa e directa.

Na sequência do acima exposto, a presente pesquisa contribui com diversas estratégias, quer para o ensino da oralidade, quer para a correcção dos possíveis erros que os alunos possam cometer na sua interacção, o que lhes capacitará no desenvolvimento e uso do estilo formal.

^{****} Tem uma relação de sinonímia com a gíria e é caracterizado por um vocabulário especial, que surge como um signo de grupo geralmente secreto, de domínio exclusivo de uma comunidade social restrita. Importa referenciar que quanto maior for o sentimento de união entre os membros, mais o calão servirá como elemento de identificação, elemento ideal de comunicação e auto-afirmação (PRETI, 1984) *apud* Santos (2007). O autor ora mencionado (PRETI, 2006:242) vai mais longe ao afirmar que afirma que conhecer a história da gíria significa penetrar no mundo da marginalidade, na vida dos grupos excluídos da sociedade pela sua própria condição de pobreza ou pelas suas actividades peculiares (geralmente ilícitas), os quais buscam com a criação de um vocabulário criptológico uma forma de defesa de suas comunidades restritas.

O estudo feito, definiu uma pesquisa de carácter qualitativo⁺⁺⁺, com uma abordagem indutiva⁺⁺⁺ e um procedimento monográfico^{§§§§}, tendo-se recolhido dados a partir da observação participante (integração num grupo de estudo independente para apurar-se o tipo de linguagem que os alunos usam naquele contexto), da entrevista e da aula de experimentação (para verificar a ocorrência do calão em sala de aulas. Por fim, para a análise dos dados, enveredou-se pelo método de análise de conteúdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste ponto, apresenta-se o manancial teórico considerado crucial para a compreensão do objecto de estudo da pesquisa. Os conceitos são definidos, descritos e discutidos de forma a mostrar a relação entre si, bem como o modo em que se circunscrevem ao referido objecto de estudo.

RELAÇÃO LÍNGUA E SOCIEDADE

A língua é um sistema de signos convencionais que faculta os membros de uma comunidade a possibilidade de comunicação, e o seu papel é cada vez mais importante nas relações humanas, visto que a história da humanidade é de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, isto é, de uma língua (MUSSALIM e BENTES, 2001:21). Portanto, na esteira destas autoras, a relação entre língua e sociedade não deveria estar ausente nas reflexões sobre o fenómeno linguístico. Importa referenciar que a língua pode ter variações quer a nível linguístico, quer extralinguístico que se manifestam na interacção entre os seus falantes. Estas variações podem ocorrer ao *nível geográfico, sociocultural e*

⁺⁺⁺ Os fenómenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis, pois se trata de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO (1998).

⁺⁺⁺ Processo por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas (MARCONI & LAKATOS, 1992:47).

^{§§§§} Estudo de caso que consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações (ANDRADE, 2010:122). Assim sendo, partindo do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de Todos os casos semelhantes, para o caso específico da nossa pesquisa, consistiu em estudar as produções discursivas feitas pelos alunos da Escola Secundária Joaquim Chissano, no contexto de sala de aulas.

contextual. Neste caso, dentro das variações contextuais ou situacionais encontra-se a noção do estilo como fenómeno linguístico que se refere às diferentes formas de realizar a língua que os falantes usam em função do contexto em que se encontram (WARDHAUGH, 2002:50). Desta forma, o estilo pode ser classificado em *informal*, formas que os falantes usam em contextos não formais, podendo ser: gestos, calão, interjeições, etc., ou *formal*, o modo como as pessoas geralmente falam em contextos formais, como: cerimónias públicas, cerimónias oficiais, escolas e no contexto de ensino da língua portuguesa.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O objectivo principal da aula de língua portuguesa será sempre o de fazer com que o aluno consiga adequar a comunicação a diversas situações e integrar-se conscientemente na vida social (GOMES *et al*, 1991:43). Para estes autores, a concretização deste objectivo depende do envolvimento do aluno em situações variadas de comunicação que inclui o uso de textos diversificados, sendo orais ou escritos, literários ou não literários, bem como os textos produzidos em aula. Porém, Gonçalves e Diniz (2004:92) advogam que as aulas de Português têm sido desmotivadoras por estas terem sempre a mesma estrutura (leitura e interpretação de um texto, explicação dos vocábulos difíceis e tratamento de um conteúdo gramatical específico), facto que também se verifica no ensino dos domínios da língua, por exemplo, a oralidade.

ORALIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LP

No contexto da sala de aulas, a oralidade não deve ser vista apenas como meio de transmissão de conhecimentos, pois utilizar a oralidade somente para a transmissão de conhecimentos é uma atitude tradicional e distorcida da realidade linguística. Assim, percebe-se a razão da necessidade de tomar uma postura crítica mediante o ensino/aprendizagem da oralidade no ensino secundário. Neste caso, assume-se que os professores de língua portuguesa também deveriam avaliar até que ponto é importante ensinar a oralidade através da realização de actividades como: seminários, palestras, simulação de entrevistas, apresentação de trabalhos, tal como propõem Gomes *et al* (1991:25), sempre definindo claramente as atribuições quer do professor assim como do aluno em sala de aula.

O PAPEL DOS ALUNOS E DO PROFESSOR NO PEA

O aluno desempenha um papel importante no PEA, principalmente com as novas perspectivas trazidas pela abordagem comunicativa, segundo as quais o aluno tem a responsabilidade de construir o seu próprio conhecimento, fazendo busca de informações relacionando-as com o seu dia-a-dia. Por sua vez, o professor tem como tarefa, estimular a fala, “apresentando-se como modelo, firme na sua correcção, e consciente de que vai ter de ajudar a distinguir o correcto do incorrecto, o obrigatório do facultativo, o aceitável do inaceitável” (GONÇALVES e DINIZ, 2004:95). Com base nos pressupostos da abordagem comunicativa, o professor tem dois papéis principais no ensino comunicativo, particularmente, na competência da comunicação oral. Assim, o primeiro papel é o de agir como participante independente dentro do grupo de ensino/aprendizagem. O segundo papel é o de facilitador do processo comunicativo entre todos os participantes na sala de aula e garantir o reconhecimento pelos participantes dos vários textos, actividades, bem como das estratégias de avaliação das referidas actividades.

ESTRATÉGIAS DE CORRECÇÃO DE ERROS

No processo de correcção de erros, é preciso que se tenha em conta que elementos afectivos como: a motivação, a ansiedade e a personalidade do aluno têm repercussões na aprendizagem de uma língua, assim é importante que o professor tenha consciência de uma série de factores no momento da correcção. Cientes de que não existe uma forma modelo na correcção de erros, Carazzai e Santin^{*****} propõem as seguintes estratégias: correcção explícita; reformulação; questões de clarificação (o que você quer dizer com... “erro produzido”); sinais metalinguísticos e elicitación;estratégias estas cuja aplicação o estudo avaliou no campo de pesquisa.

O ESTILO INFORMAL E A ORALIDADE NA ESJC

No âmbito de Estágio Pedagógico constatou-se que os alunos da Escola Secundária Joaquim Chissano, ao usar a linguagem oral, apresentavam alguns itens lexicais inadequados para aquele contexto, isto é, eles usavam alguns termos do calão ao se comunicarem em aulas. Daí que se realizou a pesquisa para

^{*****} fonte: <http://revistas.ufpr.br>

compreender as razões daquela transposição, tendo-se obtido como resultados os abaixo colocados:

- (i) Realização linguística dos alunos fora do contexto escolar: a forma como os alunos falam quando se encontram fora do contexto escolar influencia no tipo de linguagem que estes usam em sala de aulas. Assim, conforme estava previsto nas técnicas de recolha de dados, com a integração feita num grupo de estudo independente com finalidade de apurar o estilo de linguagem que os alunos usam naquele contexto, foi possível notar que as realizações linguísticas que lá ocorrem distanciam-se do padrão linguístico culto, ou seja, a linguagem usada pelos alunos no contexto extra-escolar corresponde, indubitavelmente, ao calão. Como forma de ilustrar esta afirmação, apresenta-se alguns dos termos que ocorrem com maior frequência: *fodido*⁺⁺⁺⁺, *busy*⁺⁺⁺⁺, *cagar p'ra cena*^{\$\$\$\$}, *"bazar, marrar, djimar, gramar, mamar"*^{*****}. Assim, para se mostrar os contextos em que os termos são geralmente aplicados, apresenta-se as seguintes construções:

- a) O Armando é mais *fodido* a Matemática do que a Física – O Armando entende melhor Matemática do que Física.
- b) Estou *busy* em exames de Inglês para começar a *djimar* – Preciso de exames de Inglês para começar a me preparar.
- c) *Caga láp'ra essa cena* de Física, *vamá marrar* Matemática! – Não se preocupe com Física, vamos estudar Matemática!
- d) Aquele gajo, Sebastião *grama* de *mamar* pão com badjia – Aquele jovem, Sebastião gosta de comer pão com badjia.

O uso frequente daquelas expressões, associado às características que Estrela, Soares e Leitão (2010:63) trazem sobre o calão (uso frequente de termos grosseiros

⁺⁺⁺⁺ Termo do calão usado para caracterizar algo difícil, melhor ou bom.

⁺⁺⁺⁺ Do inglês *Busy* "ocupado", usado no calão como sinónimo de precisar ou ocupado.

^{\$\$\$\$} Expressão usada no calão como equivalente à expressão da linguagem culta "não se preocupe com isso".

^{*****} Usados no calão com equivalentes aos verbos da linguagem culta "ir estudar, treinar, gostar e comer", respectivamente.

e obscenos), leva a crer que os alunos usam aquela forma de linguagem “em todas as suas comunicações”. Alguns destes termos são transportados, consciente ou inconscientemente, para a sala de aulas.

- (ii) Oralidade em sala de aulas: neste ponto foi importante verificar, primeiro, o tipo de linguagem que os alunos usam no contexto da sala de aulas, segundo, a percepção dos professores no que concerne ao PEA da Oralidade. Importa referenciar que no contexto de ensino existem padrões linguísticos a serem observados e, para tal, tantos alunos como professores têm papéis relativamente importantes a desempenhar do ponto de vista da produção (para os alunos), bem como do ponto de vista de procedimentos metodológicos a serem levados a cabo.

REALIZAÇÃO LINGUÍSTICA DOS ALUNOS

Tal como foi antes referenciado, no contexto da sala de aulas exige-se que as realizações linguísticas sejam as mais cuidadas possíveis, ou seja, quer os alunos, quer os professores devem pautar por uma linguagem formal. Porém, durante a aula experimental que se realizou (debate sobre a atribuição da polícia num Estado de Direito e Democrático) com intenção de verificar o tipo de linguagem que os alunos usam em aulas, constou-se que aqueles usam, em alguns casos, termos pertencentes ao calão. Importa referenciar que esta forma de linguagem corresponde a aquilo que Warddhaugh (2002:50), denomina de estilo informal.

Durante a aula, desenvolvendo o tema em debate, quando questionados se a polícia em Moçambique cumpria ou não com o estipulado na lei, um dos alunos levantou-se e respondeu que “a polícia cumpria com o estipulado na lei” e, em reacção à resposta do colega, o outro levantou-se e disse: *“eu não concordo com o colega. A nossa polícia grama de tako (gosta de dinheiro), a polícia em Moçambique não cumpre com o estipulado na lei, pois temos acompanhado vários casos de polícias que exigem dinheiro de pessoas que andam de noite sem BI e isso é contra a lei”*. Tal como se pode observar, os termos “gramar⁺⁺⁺⁺⁺” e “tako⁺⁺⁺⁺⁺” pertencem

⁺⁺⁺⁺⁺ Pisar com grama. Aguentar uma situação desagradável

ao calão, ou seja, à linguagem marginal que os alunos usam com maior frequência fora do meio escolar.

PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

No que diz respeito à oralidade em sala de aulas, realizou-se uma entrevista aos professores, a fim de analisar os procedimentos que estes usam para o desenvolvimento da oralidade nos alunos. Neste caso, quando questionados sobre as actividades que têm orientado para o desenvolvimento da oralidade, afirmaram que orientavam actividades como: debates, apresentações de seminários, palestras. Com base nesta resposta e em conformidade com os dizeres de Gomes *et al* (1991:25), segundo os quais aquelas são as estratégias através das quais o professor de LP pode desenvolver/ensinar a oralidade aos alunos, constatou-se que os professores estão cientes, primeiro, de que aquela habilidade linguística também é passível de ser ensinada como qualquer outra, tal como afirmam Gonçalves e Diniz (2004:95), “*à semelhança do que acontece com as outras habilidades linguísticas, a oralidade também se ensina, se aprende e se desenvolve*”, segundo, que aqueles aplicam as estratégias adequadas para o efeito. Porém, a frequência com que aquelas actividades ocorrem em aulas, assim como a forma como as aulas da LP são orientadas, na sua generalidade, não permitem que os alunos realizem o *output* linguístico (realização oral), a fim de desenvolver a sua competência comunicativa.

A constatação acima apresentada é sustentada pelas respostas que os professores apresentaram quando questionados sobre a frequência com que as actividades para o desenvolvimento da oralidade eram realizadas, aqueles, conforme podemos verificar no apêndice III, responderam que aquelas actividades ocorriam só e somente quando se tratasse de temas transversais, sendo que na maior parte das aulas são os professores que desenvolvem os conteúdos. Esta forma de abordagem do ensino por parte dos professores, é também apresentada por Amor (2001) *apud*

+++++É usado metaforicamente para designar o dinheiro por este também ter a função de “pôr a andar a vida das pessoas ou tudo quanto o homem necessita. Ter o dinheiro nas mãos é sinónimo de ter poder”. Este termo é definido pelos dicionários como uma peça de madeira que serve para bater (pôr em movimento) uma bola em vários jogos (bilhar, golf, hóquei, etc.) (HOUAISS, 2009).

Lopes (2010)^{§§§§§§}, ao afirmar que a oralidade é a zona do ensino e aprendizagem da língua em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que se dedica menor atenção, isto é, não há um ensino intencional e sistemático do oral. Para sustentar a sua visão, a mesma autora afirma que os papéis e os estatutos entre os professores e os alunos são distribuídos de uma forma que dificilmente contribui para desenvolver a competência comunicativa nos alunos, isto é, os professores falam três ou quatro vezes mais do que a totalidade dos alunos, e o aluno quase que fica sem espaço para falar, quando fala, poucas vezes o faz por iniciativa própria, estando limitado a responder às questões colocadas pelos professores, o que pode ser uma das razões do transporte do estilo informal, o calão, para a sala de aula.

TRANSPOSIÇÃO DO CALÃO PARA A SALA DE AULAS

O uso do calão em contextos de ensino é uma prática capaz de influenciar negativamente no desenvolvimento da oralidade em aulas de Língua Portuguesa, ou seja, a transposição do estilo informal (calão) para o contexto da sala de aulas é um dos maiores desafios para o professor de língua portuguesa uma vez que este tem como principal objectivo desenvolver a competência comunicativa nos alunos. Daí que se buscou saber dos professores e alunos a consciência que têm sobre o uso do calão em contextos formais, ou seja, a transposição do estilo informal para o contexto formal.

PERCEPÇÃO DO ALUNO

Quando questionados sobre os contextos em que se podem usar as linguagens: formal e informal, de forma unânime, os alunos responderam que *“a linguagem formal é aquela que se usa quando se fala com pessoas mais velhas, ou em instituições como: igreja, escola, locais de trabalho, etc., ao passo que a informal é aquela que se usa com as pessoas mais próximas/íntimas”*. Esta resposta, associada aos dizeres de WARDDHAUGH (2002:50) segundo os quais o estilo sociolinguístico constitui às diferentes formas de realizar a língua que os falantes usam em função do contexto em que se encontram, abre espaço para constatar que

^{§§§§§§} fonte: www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream

os mesmos têm a noção de que ao se usar a língua é necessário que se procure adequar a fala ao contexto situacional em que o falante se encontra. Porém uma vez que na prática os alunos não conseguem distinguir os contextos, principalmente físico-sociais, em que se pode usar um estilo de linguagem em detrimento do outro, e porque constituiu preocupação compreender as razões do uso do estilo informal em sala de aulas, colocou-se aos alunos a questão seguinte: quais achavam que fossem as razões do uso daquele estilo de linguagem em sala de aulas, e eles responderam da seguinte maneira: *“às vezes, o uso do calão em contextos formais acontece por lapso, devido ao hábito de usar aquela linguagem em comunicação com amigos, pessoas da mesma faixa etária ou com pessoas com as quais existe um certo grau de intimidade”*. Com esta afirmação, pode se constatar, tal como se já havia mencionado, que as realizações linguísticas de um indivíduo constituem um dos mais fortes elementos identitários, dos quais o falante, independentemente da sua vontade, não se pode facilmente distanciar, isto é, o facto de os indivíduos estarem, na maior parte das suas vivências, expostos a uma dada variedade linguística faz com que esta variedade constitua o seu primeiro meio de comunicação.

Neste caso, concordamos com Le Page (1980) ao afirmar que todo o acto de fala é um acto de identidade, ou seja, as escolhas linguísticas são processos inconscientes que o falante realiza e estão associados a múltiplas dimensões de identidade social e aos múltiplos papéis que o usuário assume na comunidade de fala. Em suma, pode-se dizer que as transposições linguísticas (do informal para o formal), por parte dos alunos, constituem processos inconscientes de realização linguística.

PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

Questionados sobre a ocorrência do processo de transposição que os alunos fazem, do estilo informal (calão) para o contexto da sala de aulas, os professores afirmam que aqueles usam termos que não são adequados àquele meio, ou seja, os alunos transpõem, para o contexto da sala de aulas, o estilo informal, mais especificamente, o calão, e para eles, esta transposição é resultado da linguagem que os mesmos usam no seu dia-a-dia.

No tocante às implicações pedagógicas que o uso daquele estilo de linguagem pode trazer, os professores afirmam que estas podem ser muito negativas a partir do momento em que, em alguns casos, os alunos demonstram uma lentidão e/ou dificuldades de compreensão dos conteúdos tratados em aulas, por estes serem apresentados numa linguagem que não lhes é muito familiar em função das suas realizações linguísticas, obrigando-os a realizar um exercício mental muito pesado para a sua descodificação. Estas dificuldades influem, não só na compreensão dos conteúdos, mas também no aproveitamento pedagógico dado que os alunos levam mais tempo na compreensão das questões, assim como na organização do seu discurso.

INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

Pela consciência que se tem de que o uso do calão em sala de aulas é uma prática não permitida nas escolas, bem como a de que o professor tem como tarefa estimular a fala, apresentando-se como modelo, firme na sua correcção, mas consciente de que vai ter de ajudar a distinguir o correcto do incorrecto, o obrigatório do facultativo, o aceitável do inaceitável (GONÇALVES e DINIZ, 2004:95), procurou-se saber como os professores lidam com essa nova realidade e que medidas correctivas tomam para a minimização do referido fenómeno? Como resposta, eles afirmaram que optam por uma correcção explícita, ou seja, logo após o aluno cometer o erro, o professor diz que aquela forma de construção não é a correcta passando, logo a seguir, a apresentar a forma como o aluno devia construir o seu enunciado.

Ao intervirem daquela maneira, permitiram inferir que a forma como procedem na correcção de erros pouco ajuda para estimular a oralidade nos alunos. Tal como afirma Corder (1967:168) *apud* Beretta (2001:32):

A simples previsão da forma correcta pode não ser a única, ou de facto, a melhor forma de correcção, uma vez que ela interrompe o caminho para o aprendiz testar hipóteses alternativas. Fazer o aprendiz tentar descobrir a forma correcta pode sempre ser mais instrutivo, tanto para o aprendiz como para o professor.

O que os autores pretendem transmitir é que, face aos erros dos alunos, o professor deve fazer com que os alunos percebam que falharam, sem, necessariamente, ter

de apresentar a forma correcta, pois só assim o aluno poderá desenvolver-se dentro da sua interlíngua, buscando estratégias de auto-correcção. Ainda sobre o mesmo aspecto, Gonçalves e Diniz (2004:95) afirmam que ajudar o aluno a organizar a sua fala, com clareza e pertinência, com hierarquização dos conteúdos e correcção na construção frásica é uma forma de ajudar a pensar e tornar consciente o seu pensamento, mas analisar com ele a adequação das suas produções às intenções comunicativas e ao contexto, significa fornecer-lhe meios de se auto-avaliar na sua interacção social e de corrigir, se necessário, as suas próprias realizações.

Aquela forma de intervenção, por parte dos professores, conduz a reflexão à confirmação da segunda hipótese do estudo, segundo a qual as estratégias usadas pelos professores durante o PEA da LP não são viáveis o suficiente para desenvolver, no aluno, a capacidade de fazer uma produção discursiva formal, ou seja, não permitem ao aluno o contacto directo e/ou frequente com o estilo formal com vista a usá-lo sempre que necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tendências linguísticas das camadas sociais mais jovens são um factor a se ter em conta no contexto de ensino da Língua Portuguesa, visto que os alunos transportam, para o contexto da sala de aulas, alguns itens lexicais pertencentes ao calão.

Neste sentido, tendo em consideração os objectivos definidos para o presente estudo, bem como os resultados da análise de dados, conclui-se que a variação linguística é um fenómeno inevitável no uso da linguagem. Entretanto, em função da sua natureza ela pode ter impactos negativos no PEA enquanto não for devidamente observado, isto é, embora se reconheça que o calão constitui a variação linguística de índole social e que a fala é heterogénea, o seu uso em contextos de sala de aulas influencia negativamente no desenvolvimento da oralidade à medida que os alunos enfrentam muitas dificuldades e/ou limitações no uso da linguagem culta, que, por sinal, é a linguagem que se espera que os alunos dominem e usem nas suas interacções. As referidas limitações fazem com que os alunos não sejam comunicativamente competentes, isto é, que não consigam

adequar as realizações linguísticas ao contexto situacional em que as mesmas ocorrem.

Considerando a abordagem comunicativa, o professor de Língua Portuguesa, tem a missão de fazer com que os seus alunos consigam tanto se comunicar, bem como desenvolver uma competência comunicativa. Para tal, este deverá tomar uma multiplicidade de procedimentos durante o PEA. Não obstante este entendimento, com o estudo constatou-se que é muito grande ainda a necessidade de se colocar o aluno a comunicar-se em aulas sem que, simplesmente, o faça ao responder às questões de compreensão dos conteúdos e muito menos na abordagem dos temas transversais. Também urge estabelecer uma divisão equitativa do tempo disponível para a aula, para o evitamento de situações em que os professores sejam os que mais tempo falem, colocando o aluno numa posição passiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, E. *Cómo ser Profesor/a y Querer Seguir Siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.

BERETTA, Juliana M. *A Correção de Erros: Inimiga ou amiga?* [online] disponível na internet via www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2589/000322975, Arquivo capturado em 10 de Junho de 2016.

CARAZZAI, M.R.P.; SANTIN, F. *Correção de Erros Gramaticais Orais na Sala de Aula de Inglês-LE*. [online] disponível na internet via <http://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/7914/10538>, Arquivo capturado em 10 de Junho de 2016.

COUPLAND, N. *Language, Situation, and the Relational Self: Theorizing Dialect-Style in Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 2001.

DELGADO-MARTINS, M^a Raquel *et al. Para a Didáctica do Português*. 3^a ed, Edições Colibri, 2008.

_____. *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Edições Colibri, Lisboa, 1992.

Dicionário de Termos Linguísticos. *Associação Portuguesa de Linguística – Instituto de Linguística Teórica e Computacional*. Edições Cosmos, sd.

ESTRELA, E; SOARES, M.A e LEITÃO, M.J. *Dicionário de Dúvidas, Dificuldades e Subtilezas da Língua Portuguesa*. Dom Quixote, Portugal, 2010.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didáctica do Português Língua Materna*. Edições ASA, 2004.

GOMES et al. *Pedagogia e Didáctica – Livro do Professor*. Fundação Calouste Gulbenian, Lisboa, 1991.

GONÇALVES, Perpétua e DINIZ, Maria, J. *Português no Ensino Primário – Estratégias e Exercícios*. INDE, Maputo, 2014.

HOUAISS, A. e FRANCO, F. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Objectiva, Rio de Janeiro, 2009.

LE PAGE, R. B. *Projection, Focusing and Diffusio*. York Papers in Linguistics, 1980.

LOPES, Maria I, G. *A Oralidade como Objecto de Ensino e Aprendizagem na Aula de Português*. [online], disponível na internet via WWW.URL: <http://portaldodoconhecimento.gov.cv/bitstream>, Arquivo capturado em 4 de Abril de 2016.

MARCONI, Marina A, LAKATOS, Eva M. *Metodologia Científica*. 2ª ed, Editora Atlas, São Paulo, 1992.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna C. *Introdução à Linguística: Domínios e fronteiras*. Cortez, São Paulo, 2001.

PRETI, D. *Fala e Escrita em Questão*. Associação Editorial Humanitas, São Paulo, 2006.

REIS, Carlos, ADRAÇÃO, José V. *Didáctica do Português*. 2ª ed, Universidade Aberta, Lisboa, 1992.

SANTOS, César Augusto. *Perspectiva de Delimitação da Gíria no Português Brasileiro e Sua Marcação nos Dicionários*. Universidade do Contestado, 2007.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching-Practice and Theory*. Cambridge University Press, 1999.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, O CASO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Inês Rita^{*****}
Benvindo Maloa^{†††††††}

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise Histórica das fases da Evolução das Necessidades Educativas Especiais. Como metodologia recorreu-se a revisão da Literatura de livros e artigos científicos que versam sobre o tema. É possível assinalar um certo avanço no ensino das crianças com NEE, ainda que a literatura aponta para a existência de um considerável número de Professores que ainda não domina metodologia de ensino para alunos com NEE. Sugere-se que os profissionais de psicologia, como também os profissionais da educação, ampliem o conhecimento sobre o tema, bem como promover uma reflexão sobre as práticas dos métodos e procedimentos que podem ser utilizados na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Dificuldades de Aprendizagem Específica, Educação Inclusiva.

ABSTRAT

The present work aims to make a historical analysis of the phases of the Evolution of Special Educational Needs. As a methodology, we used the literature review of books and scientific articles that deal with the subject. It is possible to point out a certain advance in the teaching of children with SEN, although the literature points to the existence of a considerable number of Teachers that still does not dominate teaching methodology for students with SEN. It is suggested that psychology professionals, as well as educational professionals, expand their knowledge about the subject, as well as promote a reflection on the practices of the methods and procedures that can be used in the school inclusion of students with special needs.

Keywords: Special Educational Needs, Specific Learning Disabilities, Inclusive Education.

^{*****} Mestre em Educação: Formação de Formadores

^{†††††††} Doutor em Psicologia Social e Organizacional, Docente da FACEP

INTRODUÇÃO

É intenção do Governo garantir a educação para todos independentemente das condições físicas ou mentais em que o indivíduo se apresenta. Para tal, o Governo instituiu a educação inclusiva, ou seja uma educação que é realizada tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, por se ter apercebido que uma grande parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), não está a receber uma educação apropriada segundo suas características e necessidades.

Contudo, não basta termos uma escola inclusiva se os seus propósitos não vão ao encontro do grupo alvo, ou seja, todos os alunos, e em particular os que apresentam NEE têm direito a educação. Segundo Schaffner e Buswell (1996), a escola inclusiva deve tornar-se numa escola de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas características ou necessidades.

Esta realidade descrita pelo autor, remete-nos para a realidade moçambicana, da qual os fundamentos da educação inclusiva parecem permanecer no nível teórico, pois, a prática não mostra evidências de que a educação inclusiva é efectiva.

A literatura científica, como podemos corroborar com Karagiannis (1996:66), revela que as práticas inclusivas podem beneficiar todos os alunos (com e sem NEE), na medida em que permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade. Estas atitudes desenvolvem-se quando os educadores facilitam a interacção e a comunicação, o desenvolvimento de amizades, e a realização de trabalho dos pares.

As crianças tornam-se mais sensíveis, compreensivas, e respeitadoras, aprendendo a crescer e a conviver com as diferenças, e com as similaridades; facilitam a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social. Através de constantes interacções com os seus pares, as crianças desenvolvem comportamentos aceitáveis. Este entendimento chama-nos atenção para a relevância da educação inclusiva, se pretendemos fazer com que todos os alunos aprendam a aprender, pois, a escola abre espaço para que todos sejam encaminhados para escola independentemente das suas limitações físicas, emocionais ou cognitivas. Deste modo, a escola perseguindo o propósito de incrementar a qualidade de ensino, fará com que todos os alunos tenham a mesma

oportunidade de aprender, tendo em consideração as suas capacidades, potencialidades e necessidades.

Não obstante, o que se vê no contexto moçambicano, segundo a nossa visão, a qualidade de ensino continua a ser a ordem de dia nos mais segmentos da sociedade, o fracasso escolar é uma realidade nas nossas escolas, a exclusão e a segregação para com os alunos com algum tipo de NEE é também visível. Estes fundamentos são elucidativos para se perceber que os alunos não recebem a educação que merecem.

Um outro facto a relevar é que os programas actuais de ensino tais como: Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB), Manual do professor, despachos e circulares das autoridades da educação já não obrigam ao professor decorar a matéria para transmitir aos alunos, pelo contrário o professor deve trabalhar em torno das dificuldades apresentadas por cada um dos seus alunos. Porém, segundo a nossa experiência profissional, os professores, habituados aos seus métodos tradicionais, não conseguem acompanhar a exigência das inovações introduzidas pelo currículo do Ensino Básico (EB) em Moçambique, bem como metodologias necessárias para o trabalho com turmas numerosas e as promoções semi automáticas, as quais têm sido conotadas como sendo os factores determinantes no baixo rendimento da aprendizagem dos alunos, em detrimento da fraca criatividade do professor na reflexão sobre a inclusão. O presente trabalho tem como objectivo fazer uma análise Histórica da Educação Especial.

BREVE RESENHA DAS FASES DA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A Educação Especial surgiu nos meados do séc. XVII, esta época caracterizava-se pela rejeição de indivíduos portadores de necessidades educativas especiais e praticava-se infanticídio quando se detectava alguma anomalia nas crianças. E aliavam à crença de que era resultado de causas sobrenaturais, possuídas pelo demónio e espíritos (JIMENEZ, 1993:46).

Como a humanidade sempre se renova e se transforma frente aos desafios, foram-se encontrando novas formas de aprendizagem que facilitaram a sua evolução ao

longo do tempo e época. Ao longo de vários anos, nem sempre foi considerado o direito à educação para a criança com NEE, ou mesmo o direito a um tratamento igual às outras. Através de várias práticas e concepções da sociedade, crianças com NEE foram sendo excluídas.

Nesta perspectiva, olhemos para os diferentes momentos históricos que caracterizam a sua educação. Segundo Correia (1997:34), este processo sofreu quatro fases que descrevemos abaixo.

FASE DE EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO

A história assinala políticas extremas da exclusão da sociedade das pessoas com deficiência. Encontramos diferentes formas de tratamento de crianças com deficiência. Na Grécia antiga as crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e em Roma eram atiradas aos rios. Nessa altura as crianças com deficiência, eram colocadas vários atributos negativos e eram consideradas pessoas inúteis à sociedade e não tinham direito à educação, eram confinadas ao lar, ou em outras instituições como asilos, sanatórios e outros lugares fechados.

No início do século XIX houve a tentativa de recuperação da criança diferente com objectivo de se ajustar à sociedade e eliminar os vários atributos negativos que os atribuíam a esta população alvo. Portanto, a segregação, caracterizou-se com o surgimento ou criação de escolas especiais, isto porque no início do século XX, os conhecimentos ampliaram-se com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual a partir do desempenho das tarefas sensório -motoras, também conhecido por conceito de Idade mental, a que originou uma evolução e consequente criação de escolas especiais.

Neste período, houve a necessidade de se considerar a educação para os alunos com deficiência, mas, com atendimento de um professor, material, turmas e escolas especiais. Surge, assim, o sistema de educação comum e em paralelo o de educação especial aparentemente com os mesmos objectivos (CORREIA, 1997:20).

Hoje em dia, é notório em algumas sociedades observar-se a discriminação de pessoas portadoras de deficiências em algumas vezes pela própria família que nem os dá o direito de se relacionarem com outras pessoas muito menos de estudar.

FASE DE TRANSIÇÃO

Esta é a segunda fase que surgiu na segunda metade do século XX, surgiram movimentos de direitos civis que foram influenciados pelas grandes transformações sociais de mentalidades que culminou com esperança, igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular. Os conceitos de igualdade, liberdade e justiça expandiram – se as crianças, os pais passaram de uma situação passiva para se empenharem na resolução de seus problemas concretos (CORREIA, 1997:20).

A educação especial passou, assim, neste século, por grandes reformulações, como resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples. A escola passou a estar à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e era obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades (CORREIA, 1997: 20).

FASE DE INTEGRAÇÃO

Esta fase foi aquela que deu início à integração da criança com deficiência em turmas regulares. Quase na década de 70 em Portugal, surgiu um conjunto de mudanças educativas, que faziam com que as escolas regulares passassem a aceitar crianças com deficiência em classes comuns desde que estas conseguissem adaptar-se ao ambiente da escola. Segundo Correia (1997:21) “*nascia assim a Educação integrada, entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutros lugares onde a criança esteja inserida*”.

Ainda de acordo com Correia (1997: 21), no âmbito da escola, o conceito de educação integrada relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, no qual cada criança possa encontrar resposta ligada à sua individualidade, à sua diferença. Adicionalmente, a integração pressupõe a utilização máxima dos aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade. Portanto, a integração é um conceito que pretende, sempre que possível, colocar a criança com NEE, junto da criança

dita normal, para fins académicos e sociais, ou seja, a colocação da criança no meio menos restrito possível.

FASE DE INCLUSÃO

Esta é a última fase, que corresponde a fase actual, é aquela em que a escola tende a adaptar-se para incluir alunos com NEE, uma fase em que se valorizam as diferenças individuais, se fala de educação como direito para todos independentemente das suas diferenças. A partir da década de 80, a educação inclusiva tem sido mundialmente falada e discutida como forma de busca por uma educação para todos com classes e escolas inclusivas. Segundo Correia (1997:21), vários autores por ele citados (ALPER e RYNDAK, 1992; BOATWRIGHT, 1993), referem que, inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial. E isto quer dizer que a filosofia da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda criança com NEE na classe regular, sempre que possível.

Portanto, os termos integração e inclusão são os mais frequentemente usados quando se fala de educação inclusiva. Neste contexto, a consulta bibliográfica revela que, ao longo dos tempos a inclusão vem ganhando várias interpretações dependendo do contexto em que esta se emprega. São várias as definições sobre a inclusão segundo a percepção de vários autores. Sendo assim é importante considerar que não existe uma única definição mas sim várias definições segundo a interpretação de cada autor.

Sendo a inclusão definida e interpretada de várias formas, por vezes as interpretações divergem principalmente nos seus objectivos e conceitos. Contudo, a filosofia da inclusão surge com o interesse de se construir uma sociedade para todos que conheçam e reconheçam as diferenças. Desta forma, para Correia (1997), “o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija” (CORREIA, 1997: 36). Com isto, entende-se que para este autor, não existe apenas um único conceito de inclusão. Correia (2008:21), entende por inclusão a “inserção do aluno na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos

os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado as suas características e necessidades”.Esta definição baseia-se em considerar o aluno de acordo com as suas necessidades individuais e específicas e como um todo.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS NA ESCOLA

CONCEITO DE INCLUSÃO

O conceito de inclusão exige, sobretudo, a preparação da escola para atender a todos os alunos, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não. Pressupõe a garantia dos princípios de autonomia, independência e o de igualdade de oportunidades. A inclusão, requer adaptações em níveis maiores ou menores (adaptação parcial ou total) para adequar totalmente o processo pedagógico às capacidades dos alunos de toda a aula.

Essa inclusão pode ser feita com alguma modificação – inclusão ou modificação de certos objectivos ou metodologias e o aluno permanece na sala regular a maior parte do tempo, com modificações significativas, os alunos permanecem fora da sala de aula por períodos mais longos, recebendo reforço expressivo em áreas específicas, como, de linguagem, por exemplo, no caso de alunos surdos, especial com adiões – o aluno permanece fora da sala de aula a maior parte do tempo, sendo apoiado de forma mais concentrada em algumas matérias, dedicando-se menos às demais. Participa com os demais alunos apenas em situações escolares eventuais. São casos mais graves, como por exemplo, de deficiência mental, especial – apesar de fazer parte da comunidade escolar, o aluno é atendido basicamente em unidades de educação especial existentes na escola.

Segundo Warnock, citado por Correia (2005:72), a inclusão procura levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde por direito deve receber todos serviços adequados às suas características e necessidades, pretende portanto encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas nas classes regulares.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (DAE)

De acordo com vários especialistas, o termo Dificuldades de Aprendizagem serve para descrever uma abordagem de origem neurobiológica que tem como fundamento uma estrutura ou um funcionamento cerebral diferentes.

O termo *dificuldade de aprendizagem específica* significa uma desordem num ou mais processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos.

O termo inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptíveis, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental, O termo não inclui crianças que tem DA que são primeiramente o resultado de desvantagens (handicaps) visuais, auditivas, ou motoras, ou deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagem envolvimento, cultural ou económica. (BRADLEY, et al citado por CORREIA, 1997:66), afirma que

O conceito de DAE é real e identifica um grupo de alunos com NEE. Uma educação de qualidade resolve alguns problemas na aprendizagem, um ensino suplementar e de pequeno grupo reduz alguns problemas na aprendizagem MAS 6% dos alunos apresentarão DAE e necessitam do apoio da Educação Especial representa um grupo com características e necessidades únicas.

EM GERAL - O termo «dificuldade de aprendizagem específica» significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, de pensar, de ler, de escrever, de soletrar ou de fazer cálculos matemáticos.

DESORDENS INCLUIDAS: O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento.

DESORDENS NÃO INCLUIDAS: O termo não incluem problemas de aprendizagem resultantes primariamente de deficiências visuais, auditivas, motoras ou mentais, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas diz que Dificuldades de Aprendizagem Específicas é um termo geral que diz respeito a

um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio ou de capacidades Matemáticas.

Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (ex., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado) elas não são devidas a tais condições ou influências.

Por sua vez Correia (2005:67) refere que as DAE dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação: a recebe, a íntegra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações.

As DA podem assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da Matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a probabilidade de estes ocorrerem em concomitância. Geralmente, estas dificuldades reflectem défices na componente fonológica da linguagem.

Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios, (LYON, SHAYWITZ, e SHAYWITZ, 2003;107).

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DAE

A aprendizagem constitui um campo muito complexo que, segundo Fonseca citado por Martins (2000:32), tem sido estudado durante os últimos anos, por vários

investigadores, sendo que todos são unânimes em considerar a aprendizagem como o comportamento mais importante dos seres humanos. À medida que os alunos aprendem novos comportamentos ou conceitos, descobrem a sua relação com conceitos anteriormente aprendidos e para que a criança aprenda, utiliza todos os recursos interiores (hereditários ou exteriores (meio) no sentido de uma optimização funcional de modo a garantir uma adaptação psicossocial, relacionando-se com uma multiplicidade de factores neurobiológicos, socioculturais e psico-emocionais, íntima e dialecticamente inter-relacionados.

O processo de aprendizagem é tido pelos alunos com dificuldades, o mais difícil devido a uma série de factores tais como, a existência de pré-requisitos inadequados, aptidões de estudo reduzidos, problemas de atenção, diferenças culturais ou de linguagem a ou ainda a presença de DA. (STUROMSKI, 2000:55).

Os alunos com DAE, em situação de aprendizagem, demonstram comportamentos de timidez, de desorganização e de frustração. Aprender para estes alunos pode tornar-se um pesadelo, quando existem problemas com a percepção da informação visual ou auditiva, ou uma incapacidade na realização de tarefas tais como tomar notas, fazer TPC, etc, isso alia-se a pouca motivação, falta de atenção, incapacidade para generalizar, para abstrair-se de forma a resolver problemas com que se deparam ou mesmo processar informação, Smith, (2007:18).

Os alunos com DAE são geralmente alunos que demonstram alguma inactividade e que por vezes recorrem, espontaneamente a estratégias para resolver os seus problemas académicos, como por exemplo, uma meta cognição pobre. Hallahan e Kauffman, (2000:44)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objectivo analisar a história da educação especial, concretamente as dificuldades de aprendizagens. A educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com NEE, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento. No entanto, percebemos que as dificuldades existem, não são poucas e ficam bem claras

quando se pára para observar de forma mais crítica; não basta colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, pois, isso não é inclusão. Na verdade, a inclusão, não deve ser vista simplesmente como um facto, mas como um processo, que tem suas etapas e que necessita ser muito analisado, avaliado em todo o seu decorrer, com responsabilidade e senso crítico.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas ditas regulares, exige o redimensionamento financeiro dos sistemas e instituições na implementação de serviços e recursos de apoio complementar tanto para os professores (formação contínua dos professores e materiais didácticos) quanto para os alunos.

Sugere-se, que os profissionais de psicologia, como também os profissionais da educação, ampliem o conhecimento sobre o tema, além de promover uma reflexão sobre as práticas dos métodos e procedimentos que podem ser utilizados na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Onde as entidades competentes devem criar condições financeiras e logísticas para garantir a formação contínua do professor, em matérias de metodologia do ensino, métodos de avaliação e educação inclusiva.

Os professores deviam desenvolver acções conjuntas “onde há preocupação com a construção de conhecimentos e valores envolvidos na edificação da personalidade e da cidadania da criança com NEE. Onde deviam elaborar recursos instrumentais para uma modalidade de avaliação capaz de contribuir para o crescimento e a autonomia dos alunos, pois o aluno com NEEs já experimentou os mais variados fracassos académicos, sentindo, muitas vezes, verem seus esforços inúteis e duvidando, frequentemente, de suas habilidades. Por esse motivo, o professor devia empenhar-se para modificar a suposta história de fracassos anteriores do aluno, estabelecendo laços entre suas capacidades e o rendimento escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais Um guia para educadores e professores; Porto, Portugal: Porto editora;(2005).

_____ *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*; Porto: Porto Editora; (1997)

HALLAHAN, D. P., e KAUFFMAN, J. M.; *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn e Bacon; (2000).

LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E., e SHAYWITZ, B. A.; Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia; *Annals of Dyslexia*,53, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>; (2003).

MARTINS, A.P.L.; *O movimento da escola inclusiva: Atitude dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal; (2000).

SMITH, Deborah Deutsch; *Introduction to Special Education Making a Difference*;(7th Edition)7th Edition, (2007).

STUROMSKI, N.; *Teaching students with learning disabilities to use learning strategies*.NICHY News Digest, 25, 2–12, (1997).

EVOLUÇÃO DA DISCIPLINA ACADÊMICA, PSICOPATOLOGIA INFANTO-JUVENIL, NA FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Cecília Xavier⁺⁺⁺⁺⁺

Mery Antônio^{§§§§§§}

RESUMO

Psicopatologia Infanto-Juvenil é uma cadeira curricular que é ministrada na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, no Departamento de Psicologia. Pretendemos neste artigo intitulado "Evolução da Disciplina Acadêmica, Psicopatologia Infanto-Juvenil, na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia", analisar a evolução, da mesma enquanto cadeira nos cursos de Psicologia. A análise foi feita através de uma pesquisa documental, onde buscamos os planos temáticos da mesma para assim comprovar o que mudou em relação a sua estrutura, carga horária e conteúdo desde que a mesma passou a ser ministrada no Departamento de Psicologia. Comprovou-se que não sofreu mudanças em relação aos conteúdos programáticos, as bibliografias, no entanto quando se visita os planos analíticos vê-se algo diferente do que está proposto no plano curricular.

Palavras-chave: **Psicopatologia infanto-juvenil, estrutura, carga horária, conteúdo.**

ABSTRACT

Psicopatologia Infanto-Juvenil is a curricular chair that is taught at the Faculty of Education Sciences and Psychology, in the Department of Psychology. We intend in this article entitled "Evolution of Academic Discipline, Child and Juvenile Psychopathology, Faculty of Education Sciences and Psychology", analyze the evolution of the same as a chair in Psychology courses. The analysis was done through a documentary research, where we looked for the thematic plans of the same so to prove what changed in relation to its structure, workload and content since the same happened to be given in the Department of Psychology. The analysis aims to understand the historical evolution of the same since it was constituted as a chair in the courses of Psychology, as they underwent changes due to the curricular reforms existing at the Pedagogical University as a way to meet the specific needs not only of the course but also of society in general. It was verified that it did not change in relation to the programmatic contents, the bibliographies, however when one visits the analytical plans one sees something different from what is proposed in the curricular plan.

Keywords: Child-juvenile psychopathology, structure, time load, content.

⁺⁺⁺⁺⁺ Docente da Faculdade de Ciência da Educação e Psicologia. Mestranda em Psicologia Escolar.

^{§§§§§§} Docente da Faculdade de Ciência da Educação e Psicologia. Mestranda em Psicologia das Organizações.

INTRODUÇÃO

A Universidade Pedagógica (UP) surge num contexto em que o Conselho de Ministros, decidiu transformar o Instituto Superior Pedagógico (ISP) em Universidade e o governo constatou que o ISP dava um contributo importante no desenvolvimento económico, social e cultural do país tanto pela formação ao nível superior de docentes e outros quadros para as áreas educacional e afins pela realização de actividades de investigação e de extensão mais como havia necessidade optou por um melhor enquadramento da instituição que melhor responde as tendências de crescimento e expansão da formação de docentes e de outros quadros para área educacional e afins (ANUÁRIO 1995-1996).

A UP tem como objectivo geral a formação superior, a investigação e a extensão e esta forma professores a nível superior para todo o ensino (infantil, primário, secundário, especial, técnico, profissional e superior) e outros quadros para áreas afins.

É dentro da perspectiva de formação de pessoal vocacionada a educação que tanto no ISP como na UP surge o Curso de Pedagogia e Psicologia, este curso aquando da instauração do ISP, tinha como objectivos garantir que se adquirissem competências para actuar na área de desenvolvimento humano para que se assegurasse a transformação da escola, da comunidade e da sociedade em geral e este profissional devia ser capaz de orientar e supervisionar o processo de ensino, na organização escolar, na orientação escolar e profissional de jovens e adultos. E neste contexto surgem disciplinas com teor pedagógico e psicológico para responder as necessidades no ensino e aprendizagem e da sociedade em geral, e especificamente uma disciplina que respondia a questão das necessidades educativas especiais e dos problemas e ou dificuldades de aprendizagem a luz dos direitos universais em relação a educação especial, disciplina esta que era leccionada no 5º semestre, a Defectologia.

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3
Introdução as Ciências Pedagógicas	Fundamentos de Pedagogia	Teoria da Educação 1
Psicologia geral 1	Psicologia geral 2	Psicologia geral 3
Fisiologia	Antropologia 2	Psicologia do Desenvolvimento 1
Antropologia 1	Saúde e Higiene Escolar	Filosofia 1

Português 1	Português 2	Prática Pedagógica 1
Inglês 1	Inglês 2	Inglês 3
Matemática 1	Matemática 2	Educação Física
Educação Física	Educação Física	
Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Teoria da Educação 2	Opção Pedagógica 1	Opção Pedagógica 2
Psicologia do Desenvolvimento 2	Didática Geral 2	Ensino a Distância
Didática Geral 1	Psicologia Social 1	Administração /Planificação da Educação 2
Filosofia 2	Meios técnicos de ensino	Didática da Psicologia
Prática Pedagógica 2	Defectologia	Metodologia de Investigação 1
Inglês 4	Administração /Planificação da Educação 1	
Educação Física	Prática Pedagógica 3	Prática Pedagógica 4
Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9
Didática da Pedagogia	História da Pedagogia	Opção Pedagógica 3
Planificação Curricular 1	Planificação Curricular 2	Opção Pedagógica 4
História da Psicologia	Opção Psicológica 1	Opção Psicológica 2
Metodologia de Investigação 2	Pedagogia comparada	Estágio
Administração /Planificação da Educação 3	Orientação escolar e Profissional	
Prática Pedagógica 5	Prática Pedagógica 6	
Semestre 10		
Conclusão do Trabalho de Diploma ou		
Preparação para o Exame de Estado		

Outrora, em revisão ou ajustamento como os participantes do mesmo assim o afirmam, houve uma mudança de nome da disciplina de Defectologia para Educação Especial (ANUÁRIO 1998-1999).

SURGIMENTO DA DISCIPLINA DE PSICOPATOLOGIA INFANTO-JUVENIL

A disciplina de Psicopatologia Infanto-juvenil surge no âmbito de revisão curricular e transformação do Curso de Pedagogia e Psicologia em Bacharelato e Licenciatura em Psicologia Escolar, lembra-se que

Este curso surge como reajustamento e a necessidade de se aprimorar a formação na vertente de psicologia uma vez que anterior curso, Psicologia e Pedagogia era bivalente e as disciplinas de psicologia eram leccionadas tendo em conta os objectivos do curso e não era possível abordar aspectos considerados importantes para a Psicologia ligados a Aprendizagem, Orientação Escolar e Profissional, Aconselhamento Psicológico e Disposições Cognitivas dos jovens adultos (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2009).

É com intuito de aprimorar o curso de Psicologia com disciplinas específicas para atender a conjuntura social política e económica do país e ainda para atender a

questão das perturbações mentais que afectam o ensino e aprendizagem que surge a disciplina de Psicopatologia infanto- juvenil. Psicopatologia pode ser percebida como uma ciência que trata do sofrimento psíquico, como é referenciada por Menechel (1997) e ainda é entendida como sendo um ramo da ciência que trata da natureza essencial da doença mental, suas causas, as mudanças estruturais e funcionais associadas a ela e suas formas de manifestação. (Campbell 1986 citado por Dalgarrondo 2008).

Esses dois conceitos fazem-nos perceber que a Psicopatologia é uma ciência que trata de analisar, caracterizar, descrever as diversas formas de manifestação da doença mental. A UP, sendo uma instituição vocacionada para a formação de professores a todos níveis e outras áreas afins, não podia deixar de lado a necessidade de se orientar para análise e descoberta das doenças mentais.

É neste contexto que se elabora o plano temático da disciplina, que no Curso de Psicologia Escolar, tinha como objectivos, equipar, capacitar e habilitar os estudantes em conhecimentos teóricos e práticos para as suas actividades profissionalizantes. Esta disciplina era leccionada no 3º ano (ano do Bacharelato) e nos dois semestres (1,2) e culminava com o exame final no segundo semestre sendo assim, estavam traçados os seguintes objectivos gerais:

- Noções gerais sobre a psicopatologia como ciência (princípios objecto, objectivos, métodos e tarefas principais)
- Deverá ser capaz de desvendar as causas e/ou factores de perturbação da actividade da aprendizagem e do desenvolvimento geral da criança,
- Deverá ser capaz de explicar e interpretar os diferentes distúrbios relacionados com o desenvolvimento, comportamento e aprendizagem;

E os seguintes objectivos específicos:

- O estudante deverá ser capaz de diagnosticar as perturbações de aprendizagem e de comportamento
- O estudante deverá ser capaz de modelar e dirigir o processo de educação.

PLANO TEMÁTICO

I Semestre	Horas Teóricas	Horas dos Seminários	Horas totais
Conteúdos Programáticos Psicopatologia como ciência 1.1.Objecto, Objectivo e tarefas da Psicopatologia 1.2. Conceitos da Psicopatologia 1.3. Fronteiras e Relações da Psicopatologia 1.4. Ramos da Psicopatologia 1.5. Seminário	8h	2h	10h
2. Estudo Epistemológico da psicopatologia infantil-juvenil 2.1. Histórico, os precursores (Pedagogos e educadores) As primeiras colaborações médico-pedagógicas no séc xx 2.2.Abordagem pluridimensional da psicopatologia infantil 2.3.Observação psicobiológica 2.4. Métodos de estudo do desenvolvimento infantil 2.5. Métodos de Assistência 2.6. Seminário	8h	2h	10h
3. O desenvolvimento infantil segundo a Psicologia Genética 3.1. O desenvolvimento mental segundo R. Spitz 3.2.A estruturação precoce segundo Melanie Klein e a sua escola particular 3.3. Posição de D.W. Winnicott na psicanálise infantil 3.4. Um novo modo de reflexão no quadro da doutrina psicanalítica J.Bowlby 3.5. Complexidade e desigualdade do desenvolvimento segundo Anna Freud 3.6. Comparação entre as três tendências doutrinárias (Piaget, Wallon Freud) 3.7. Seminário	14h		
4.A vida social e o desenvolvimento da criança e do adolescente 4.1.Ontogenese da socialização 4.2.Socialização e primeiros contactos 4.3.Personalidade e socialização 4.4. Adolescência 4.6. Seminário	8h	4h	

5.Problemas gerais do desenvolvimento 5.1.As bases morfofuncionais do desenvolvimento 5.2.Dinâmica da organização funcional (inato e adquirido) 5.3.Maturação e ambiente 5.3.1. Problemas de maturação 5.3.2. Contribuições do ambiente 5.4.O problema da aprendizagem 5.5. Modelos de comportamento 5.6. Seminário	6h	2h	
6.Problemas gerais da desorganização psicobiológica da criança (diferentes critérios) 6.1. A noção de normal e do patológico na criança (Diferentes critérios) 6.2. Problemas gerais 6.3. O normal e o patológico na criança			
6.4. Aspectos e formas da desorganização 6.4.1. As desorganizações ditas lesionais 6.4.2. Noção de imaturidade 6.5. Observação e estudo das doenças mentais 6.5.1.Atitudes 6.5.2. Normas de observação 6.5.3. Expressão e doenças mentais 6.5.4. Técnicas de exploração 6.6.5. Histórias do doente (anamnese) 6.6. Seminário	4h	2h	
II Semestre	Horas Teóricas	Horas dos Seminários	Horas totais
1.As funções e seus distúrbios 1.1.O sono na criança 1.2.A Insónia e sonolência 1.3. Comportamentos durante o pré-sono, o sono e os automatismos h́pnicos	6h	2h	
1.4.Comportamentos particulares ou patológicos do sono ou durante o sono 1.5. Seminário			
2.Esfera oroalimenar (sua organização e seus distúrbios) 2.1. A organização funcional 2.2. Os distúrbios oroalimentais 2.2.1 Anorexia mental 2.2.2. Anorexia do lactente 2.2.3. Anorexia da segunda infância 2.2.4. Anorexia mental essencial dos adolescentes <ul style="list-style-type: none"> • Quadro clínico • Diagnóstico diferencial • Etiopatogenia 2.2.7. Evolução e tratamento da anorexia	8h	4h	

1. Organização psicomotora e seus distúrbios 3.1. Distúrbios psicomotores <ul style="list-style-type: none"> • Os tiques • A debilidade motora • Distúrbios da realização motora • Aspectos clínicos das apraxias infantis • Psicopatologia das dispraxias infantis • A escrita e os seus distúrbios Seminário	6h	2h	
2. Organização do controle esfincteriano e seus distúrbios 4.1. Distúrbios do controle esfincteriano 2.2. Enurese infantil 2.3. Tratamento da Enurese 2.4. Encoprese 2.5. Tratamento da encoprese 2.6. Seminário	6h	2h	
5. Organização e Desorganização da Linguagem da Criança 5.1. Distúrbio da linguagem na criança <ul style="list-style-type: none"> • sensoriais e motoras • distúrbios de articulação • distúrbio da linguagem por audição • distúrbio da linguagem por lesões cerebrais evidentes 5.2. Dificuldades da aprendizagem da linguagem escrita 5.3. Distografia 5.4. Tartamudez 5.5. O mutismo na criança	8h	4h	
6. Evolução e distúrbios do conhecimento corporal e da consciência do Eu			
7. Evolução da Sexualidade e distúrbios Psicossociais da Criança 7.1. Problemas Psicossociais na criança 7.2. Distúrbios Psicosexuais na crianças 7.3. Desvios da Orientação sexual 7.4. Seminário	8h	4h	
8. Psicopatologia das Pulsões Agressivas 8.1. Problemas gerais relacionadas com agressividade			
8.2. Agressividade e comportamento agressivo na criança 8.3. Heteroagressividade 8.4. Auto-agressividade 8.5. Patogenia e tratamento 8.6. seminário	4h		
Totais	46h teórica	18h/seminário	Totais 64h
Globais ano			128 h 1o

			e 2o sem estr e
--	--	--	--------------------------

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Propõe-se a utilização das seguintes metodologias de trabalho:

- Conferências
- Seminários
- Estudos em grupo
- Trabalho de campo
- Estudo e acompanhamento de casos
- Sistemas de avaliação

Serão utilizados os seguintes sistemas de avaliação em vigor na UP

- Trabalho escrito no fim de cada capítulo
- Trabalhos do laboratório apresentados individualmente ou em grupo;
- Seminários
- Testes
- Estudos de caso
- Exames finais

RECOMENDAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

AJURIA. GERRA. *Manual de Psiquiatria*. 2ª Edição, Ampliada, Masson Edituer, Paris. 1985.

GAMEIRO, Aires. *Manual de Saúde Mental E Psicopatologia, Edição, Edições Salasianas*. Porto. 1989.

HENRILY (...). *Manual da psiquiatria, semiologia e tendências doutrinárias*.

VALLEJO, Ruiloba. *Introdução a la psicopatologia y la psiquiatria. 4ª edição, edision maseon*. 1998.

ZEINAKARNIK, Bluma Wolfoma. *Patopsicologia, Progreso*. Edição Universidade Estatal de Moscovo. 1976.

_____ *Introdusion a la Patopsicologia, Habana*. 1979.

Após dez anos do Curso de Psicologia Escolar e em cumprimento do plano estratégico, a UP em 2007 iniciou um processo de reforma curricular, e mais uma vez o departamento de Psicologia, verificou que os cursos leccionados em seu departamento estavam desactualizados em relação a conjuntura e as políticas sociais e económicas do país.

Havendo necessidade de se ajustar a realidade do país e do próprio curso, Psicologia Escolar que era monovalate limitando o perfil de saída dos graduados e ainda pelo facto de que não se previa nos currílas do ensino secundário geral assim como o do ensino técnico não ter as disciplinas de Psicologia e Pedagogia, ainda que no ensino primário as actividades do psicólogo escolar não estavam bem definidas e pelo facto de que no currículo de Psicologia Escolar apresentar pouca clareza em relação as disciplinas de Psicopatologia e de Necessidades Educativas Especiais, pois os conteúdos são tratados de forma comungada e propõe-se a sua separação, deste modo o curso passa a designar-se Psicologia Educacional com habilitação a Educação de Infância e Educação e Assistência Social e na 3ª sessão do conselho universitário, em 2009, foi aprovado e o curso entrou em vigor em 2010.

A disciplina de psicopatologia infanto- juvenil continuou a ser leccionada mas de modo diferente, passou a ser leccionada no 1º semestre como Psicopatologia infanto-juvenil I e no 2 semestre Psicopatologia infanto-juvenil II do 2ano como disciplina do tronco comum e a apresentavam os seguintes objectivos.

Em relação as competências: refere-se que os conteúdos são acessíveis e de fácil compreensão para os destinatários e estão concebidos a equipar, capacitar e habilitar estudantes de competências teóricas e práticas para as suas futuras actividades profissionais. Quanto aos objectivos os estudantes no fim da cadeira saber:

- Noções gerais sobre a psicopatologia como ciência (princípios objecto,objectivos métodos e tarefas principais);
- A diferença entre o normal e o patológico no desenvolvimento da criança e do adolescente

- Deverá ser desvendar as causas e/ou factores de perturbação da actividade da aprendizagem e do desenvolvimento geral da criança;
- Deverá ser capaz de explicar e interpretar os diferentes distúrbios relacionados com o desenvolvimento, comportamento e aprendizagem;
- Diagnosticar as perturbações de aprendizagem e do comportamento
- Modelar o processo de ensino-aprendizagem;
- Dirigir o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Quanto ao plano Temático não alteração dos conteúdos apenas separou-se o documento, isto é, já não era um plano conjunto como o que ilustramos anteriormente.

Em 2013, a UP volta a entrar em revisão curricular de seus e em 2014, o currículo de Psicologia Educacional volta a ser ajustado em consequência disso, o curso passa a designar-se Psicologia Educacional com habilitação em Intervenção em Desenvolvimento Humano e Aprendizagem e em Orientação Vocacional, pois entende-se que um curso não pode ter minor com nomes de outros cursos existentes, desta forma altera-se a designação de habilitação em Educação de Infância e de Educação e Assistência Social para os acima mencionados e este currículo entrou em vigor em 2015, as disciplinas também passaram por uma revisão e nesta óptica a disciplina de Psicopatologia Infanto-juvenil, passa a designar-se Psicopatologia da Criança e do Adolescente, ministrada no 1o semestre e Psicopatologia do Adulto no 2o semestre ambas dadas no 3º ano e como cadeira de tronco comum. A disciplina de Psicopatologia da criança e adolescente tem os seguintes componentes:

OBJECTIVOS GERAIS

No fim desta cadeira o estudante deverá saber:

- Noções gerais sobre a psicopatologia como ciência (princípios, objecto, objectivos métodos e tarefas principais);
- A diferença entre o normal e o patológico no desenvolvimento da criança e do adolescente;
- Deverá ser capaz de desvendar as causas e/ou factores de perturbação da

actividade da aprendizagem e do desenvolvimento geral da criança;

- Deverá ser capaz de explicar e interpretar os diferentes destúrbios relacionados com o desenvolvimento, comportamento e aprendizagem.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- O estudante deverá ser capaz de diagnosticar, as perturbações de aprendizagem e do comportamento:
- O estudante deverá ser capaz de modelar e dirigir o processo de ensino e educação.

Pré-requisitos: Frequência nesta disciplina/cadeira depende da aprovação na disciplina de Psicologia de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

Nº	Primeiro Semestre		
	Tema	Horas de contacto	Horas de estudo
1	1.Psicopatologia como ciência: 1.1 Objecto, objectivos e tarefas da psicopatologia 1.2 Conceitos da psicopatologia, psicopatologia e psiquiatria. 1.3 Fronteiras e relações da psicopatologia, 1.4. Ramos da psicopatologia, 1.5 Seminário	5	6
2	2. Estudo Epestimológico da psicopatologia infanto-juvenil 2.1 Histórico, os precursores (pedagogos e educadores) As primeiras colaborações médico – pedagogicos no século XX 2.2 Abordagem pruridimensional da psicopatologia infantil 2.3 observação psicobiologica 2.4 metodos do estudo do desenvolvimento infantil	5	6

3	2.5 métodos de assistência 2.6 Seminário		
	3. Semiologia dos transtornos mentais 3.1. Transtornos da Sensação 3.2. Transtornos da Percepção 3.4. Transtornos do Pensamento 3.5. Transtornos da Esfera afectiva/ Humor	6	6
4	4.As funções e seus Distúrbios e Organização do controle esfinteriano e os seus distúrbios 4.1.O sono na criança 4.2.A insônia e a sonolência 4.3.Comportamentos durante pré-sono o sono e os automatismos hipnóticos 4.4.Comportamentos particulares ou patológicos do sono ou durante o sono. 4..2.A organização do controle esfinteriano e seus distúrbios 4.2.1.Enurese 4..2.2.Tratamento de enurese 4..2..3.Encoprese 4..2.4.Tratamento de encoprese	7	8
5	5.Esfera Oroalimentar (sua organização e seus distúrbios) 5.1.A organização funcional 5.2.Os distúrbios oroalimentares 1.1.1 Anorexia mental 1.1.2 Anorexia do lactente 1.1.3 Anorexia da segunda infância 1.1.4 Anorexia mental essencial dos adolescentes, 1.1.5 Anorexia e a sua família 1.1.6 Anorexia mental masculina 1.1.7 Evolução e tratamento da anorexia • Quadro clínico	7	7

	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostico diferencial • Etiopatogenia • Aspectos psicodinâmicos 		
6	6.Organização Psicomotora e seus distúrbios 6.1distúrbios psicomotores 6.2.Os tiques 6.3.A debilidade motora 6.4.Distúrbios da realização motora	6	8
7	7.Evolução e Distúrbios do Conhecimento Corporal e da consciência do eu 7.2Evolução da Sexualidade e Distúrbios Psicossociais da Criança 7.1 Problemas Psicossociais na criança 7.2 Distúrbios psicosexuais na criança 7.3 Disvíos da orientação sexual 7.4 Seminário.	6	7
8	8. Psicopatologia das Pulsões Agressivas 8.1 Problemas gerais relacionadas com agressividade 8.2 Agressividade e comportamento agressivo na criança 8.3 Hetero-agressividade 8.4 Auto - agressividade 8.5 Patogenia e tratamento 8.6 Seminário	6	7
	Sub- total	48	52
	Total	100	

MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Propõe-se a utilização das seguintes metodologias de trabalho:

- Conferências;
- Seminários;
- Estudos em grupo;

- Trabalho de campo;
- Estudo e acompanhamento de casos.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados os seguintes sistemas de avaliação em vigor na Universidade Pedagógica:

- Trabalho escrito no fim de cada capítulo;
- Trabalhos dos laboratórios apresentados individualmente ou em grupo;
- Seminários;
- Testes;
- Estudos de casos;
- Exames finais.

Língua: Português

BIBLIOGRAFIAS

AJURIA GUERRA. *Manual de Psiquiatria*, 2ª edição. Revista ampliada, Masson Edituer, Paris, 1985.

GAMEIRO, Aires. *Manual de Saúde mental e Psicopatologia*. 4ª Edição, Edições salesianas, Porto, 1989.

VALLEJO, Ruiloba. *Introdução `a la Psicopatologia y la Psiquiatria*; 4ª edição, edision Maseon, 1998.

ZEIKARNIK, Bluma Wolfona. *Patopsicologia*, Progreso. Edição Universidad Estatal de Moscovo, 1976.

1. _____. *Introdusion à la Patopsicologia*, Habana; 1979

E a disciplina de Psicopatologia do adulto tem as seguintes componentes:

OBJECTIVOS GERAIS

No fim desta cadeira o estudante do curso de Licenciatura em Psicologia Educacional deverá ter:

- Noções gerais sobre a psicopatologia em relação ao contexto cultural
- Capacidade de desvendar as causas e/ou factores de perturbação da actividade da aprendizagem em relação ao adulto.
- Capacidade de explicar e interpretar os diferentes destúrbios relacionados com o desenvolvimento, comportamento e aprendizagem em relação ao adulto.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

O estudante deverá ser capaz de diagnosticar as perturbações de aprendizagem e do comportamento do adulto. O estudante deverá ser capaz de modelar e dirigir o processo de ensino-aprendizagem.

PRÉ-REQUISITOS

A frequência nesta disciplina depende da aprovação na disciplina de Psicopatologia da Criança e do adolescente.

PLANO TEMÁTICO

	II Semestre		
N	Tema	Horas de contacto	Horas de estudo
1	1. Psicopatologia do Adulto 1. Definição e conceitos das perturbações (Exemplo de Perturbações Culturais específicas)	10	10
2	2. Perturbações da Ansiedade (Características , histórico, definições, epistemiologia). 2.1 Fobia Específica 2.2 Fobia Social 2.3 Perturbações de Pânico 2.4 Perturbações de Ansiedade Generalizada 2.5 Perturbações Obsessivo-compulsivas	14	10

3	3. Perturbações Depressivas 3.1 Características , histórico, definições, epistemiologia Perturbações Bipolares	10	10
4	5. Esquizofrenia e outras Perturbações psicóticas e suas características 5.1. Esquizofrenia 5.2. Perturbação Delirante 5.3. Perturbação Psicótica Breve	10	10
5	6. Perturbação Dissociativa 6.1. Amnésia dissociativa 6.2. Fuga Dissociativa	10	10
6	7. Perturbação do Controlo dos Impulsos. 7.1. Perturbação Explosiva Intermitente 7.2. Cleptomania 7.3. Piromania 7.4. Jogo Patológico 7.5. Tricotilomania	10	11
Total	Sub- total	64	61
	Total	125	

MÉTODOS DE ENSINO -APRENDIZAGEM

Propõe-se a utilização das seguintes metodologias de trabalho:

- Conferências;
- Seminários ;
- Estudos em grupo;
- Trabalho de campo;
- Estudo e acompanhamento de casos.

ESTRATEGIAS DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados os seguintes sistemas de avaliação em vigor na Universidade Pedagógica:

- Trabalho escrito no fim de cada capítulo;
- Trabalhos do laboratórios apresentados individualmente ou em grupo;
- Seminários;
- Testes;
- Estudos de casos;
- Exames finais.

Língua de ensino: Português.

BIBLIOGRAFIAS

AJURIA GUERRA. *Manual de Psiquiatria*, 2ª edição. Revista ampliada, Masson Edituer, Paris, 1985.

GAMEIRO, Aires. *Manual de Saúde mental e Psicopatologia*. 4ª Edição, Edições salesianas, Porto, 1989

VALLEJO, Ruiloba. *Introdução `a la Psicopatologia y la Psiquiatria*; 4ª edição, edision Maseon, 1998.

ZEIKARNIK, Bluma Wolfona. *Patopsicologia*, Progreso. Edição Universidad Estatal de Moscovo, 1976

_____ *Introdusion à la Patopsicologia*, Habana; 1979

ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DA DISCIPLINA

Comparando o que era leccionado no curso de Psicologia Escolar e no Curso de Psicologia Educacional com a habilitação a educação de infância e habilitação em Assistência Social e o Curso de Psicologia Educacional com habilitação em Intervenção em Desenvolvimento Humano e Aprendizagem e habilitação em Orientação Vocacional percebe-se que a disciplina mudou de nome na última revisão curricular, passando a designar-se Psicopatologia da Criança e do Adolescente, no primeiro semestre e no segundo Psicopatologia do Adulto.

Em relação ao conteúdo só mudou em Psicopatologia do Adulto, onde faz-se alusão a várias patologias que se vem muito na vida adulta. Nos cursos anteriores o conteúdo não mudou o que mudou foram as horas lectivas, a estrutura do plano temático em relação as horas programadas na sala de aula, e for a dela, passou ser hora de contacto e hora de estudo e não hora teórica e hora de seminários como era designado no então curso de Psicologia Escolar, o número de horas semanais diminui de 5h para 4h e as horas de estudos são maiores que as de contacto.

As metodologias de ensino, as formas de avaliação e a bibliografia também se mantem em todos planos temáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perto de 13 anos a disciplina de psicopatologia vem sendo leccionada na Universidade Pedagógica, e quando se verificam os seus conteúdos programáticos, descobre-se que os cursos são ajustados e revistos em conformidade e as dinâmicas e conjuntura quer política, social e/ou económica da sociedade e ainda em relação ao histórico dos cursos ministrados no Departamento de Psicologia, mas os conteúdos de seus planos temáticos são os mesmos, continuam parados no tempo e no espaço apenas mudando de designação.

Não se percebe o porque dos conteúdos, da bibliografia, continuarem as mesmas no plano temático, uma vez que quando se visita os planos de aulas dos docentes (os chamados planos analíticos) encontra-se alguma mudança nos mesmos, itens referenciados.

Dentro dessas análises percebeu-se a pertinência de reverificar com cautela a formas de revisão curricular para perceber o porque de uma cópia dos programas, vê-se isso porque quando se buscam os objectivos, as competências, encontram-se as mesmas palavras e ou até mesmos erros de concordância, como se vê ao longo do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO. *Imprensa Universitária*. 1995-1996.

ANUÁRIO. *Imprensa Universitária*. 1998-1999.

MENECHEL, Jean. *Introdução a Psicopatologia*. Climepsi Editores, Lisboa, 2002

DALGALARRONDO, Paulo. *Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais*, artmed, Porto Alegre, 2008.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Plano Curricular de Psicologia Educacional, Sessão Universitaria. 2009.

POSSIBILIDADES DE ENQUADRAMENTO DE PROFESSORES EM ÁREAS RURAIS

Roger González Margalef ^{*****}

RESUMO

O presente ensaio aborda questões inerentes ao enquadramento de professores em áreas rurais. Para o efeito, apresentam-se casos de vários países com diferente nível de desenvolvimento e diferentes estratégias de promoção do emprego de professores nas áreas rurais, que são zonas tradicionalmente afectadas por piores condições de vida, o que condiciona as preferências dos professores formados para trabalharem nessas zonas, e isso se reflecte na qualidade de ensino das escolas rurais. As causas da rejeição de muitos professores aos empregos em escolas rurais são várias, como a difícil integração socio-cultural na zona de enquadramento ou as escassas opções de desenvolvimento profissional, entre outras razões. Muitos países têm operacionalizado iniciativas de enquadramento de professores em zonas rurais, o que tem dado alguns resultados positivos até agora, apesar que ainda há uma grande diferença entre as condições de trabalho dos professores em áreas rurais e urbanas, o que implica enormes desafios para os tempos vindouros.

Palavras-chave: enquadramento de professores, meio rural-urbano, condições laborais.

ABSTRACT

The present work tackles issues related to the teacher deployment process in rural areas. For that purpose, different cases of some differently-developed countries are shown, each one with different strategies for promoting teacher deployment in rural areas, zones that are traditionally affected by worse welfare conditions, which conditions the preferences of trained teachers to work in those areas, and that has an effect in the quality of education in rural schools. The causes for many teachers rejecting to be employed in rural schools are many, such as the difficult sociocultural integration process at the work area or the limited possibilities of professional development, among other reasons. Many countries have tried out several initiatives for teacher deployment in rural areas, which has given some positive results so far, although there is still a big gap between working conditions in rural and urban areas, which means facing huge challenges for the coming times.

Key-words: Teacher deployment, rural-urban environment, working conditions.

***** Licenciado em Filologia de Línguas Clássicas pela Universidade de Barcelona (Espanha). Mestrando em Ensino de Português Língua Segunda na Universidade Eduardo Mondlane (Maputo). Tradutor e docente de línguas no ISET/OWU da ADPP Moçambique. rogerglez469@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar a desafiante questão do enquadramento de professores em zonas rurais, o que constitui um desafio que muitos governos têm tentado resolver, não sempre com o mesmo nível de sucesso. O estudo é feito com base em análises documentais sobre casos de vários países com sensíveis diferenças socioeconómicas, geográficas, culturais ou históricas entre eles, mas com o objectivo comum de reduzir as diferenças entre as condições de trabalho para professores em áreas rurais respeito aos seus colegas das áreas urbanas.

O tema em estudo não constitui uma novidade, infelizmente porque as diferenças de condições de vida e de educação entre zonas rurais e urbanas tem sido muito notório desde o surgimento dos núcleos comerciais e industriais chamados cidades.

Mas é nos últimos tempos, com o surgimento da globalização e com ela a explosão demográfica, com um aumento populacional global muito destacado, que os desafios da educação, e especialmente nas zonas rurais, têm-se tornado muito mais alarmantes. Na África, a partir das independências na segunda parte do século XX, e também em outras zonas do mundo como a América do Norte e do Sul, o acesso à educação se universalizou e isso implica maiores desafios na adaptação da contratação de professores em função da realidade sociocultural de cada região ou comunidade (MCEWAN, 1999).

Segundo Monk (2007), as características naturais das zonas rurais dificultam ambos os processos de recrutamento e retenção de professores nas zonas urbanas, são as seguintes, apesar que não são características homogêneas e diferem de comunidade para comunidade. Portanto, a retenção de jovens, em geral e especificamente aqueles mais qualificados, nas zonas rurais, é um desafio permanente.

Para além do âmbito educacional, a nível global o actual contexto caracterizado por múltiplas mudanças sociais e tecnológicas provoca outras mudanças de ordem demográfica, no que se refere à movimentação de pessoas, numa tendência muito mais de zonas rurais para as urbanas devido à industrialização e às condições de vida mais favoráveis nas zonas urbanas e periurbanas, especialmente no acesso a bens básicos tais como habitação ou alimentação, para além de outras comodidades. Por isso este trabalho focaliza o problema das enormes diferenças das condições de vida para os professores de áreas rurais e urbanas da seguinte

perspectiva: *quais são as melhores estratégias para distribuir professores em escolas rurais, fazendo um bom uso e gestão dos mesmos?* O objectivo do trabalho, a nível geral, é: conhecer as possibilidades de enquadramento de professores em zonas rurais; e os específicos são:

- entender as causas que fazem com que muitos professores recém formados mostrem receio de trabalhar em zonas rurais;
- colher sensibilidades culturais e identitárias que facilitem o enquadramento de professores;
- avaliar o impacto educacional das estratégias existentes para a selecção e enquadramento de professores.

Neste trabalho faz-se uma revisão bibliográfica em duas vertentes. Em primeiro lugar, sobre as condições dos meios rurais, que essencialmente são as causas da fraca aderência de professores formados para serem transferidos às zonas rurais; e em segundo lugar, acerca de estudos comparativos de várias realidades recentes de países que implementaram certas propostas inovativas para poder adaptar as necessidades particulares para o bem do sistema educativo, com o intuito de equilibrar as diferenças existentes entre os meios urbano e rural.

Seguidamente, são expostas as considerações finais como resumo das principais informações encontradas e são traçadas algumas propostas de uso em contextos reais, especialmente em Moçambique. Finalmente, encontram-se as referências bibliográficas usadas como fonte de consulta.

CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com o Banco Mundial, na África subsaariana o número de crianças com acesso à escolarização tem aumentado consideravelmente no período 1998-2003 (MULKEEN e CHEN, 2008). Isto é um evidente passo a frente dentro do contexto da educação universal (*Education for All Programme*), mas também traz consigo novos desafios que a humanidade tem de enfrentar, principalmente porque se o número de crianças escolarizadas aumenta, a tendência é que o façam de maneira mais destacada nos ambientes urbanos e periurbanos, provocando assim o surgimento de diferenças de escolarização entre as zonas rurais e as urbanas; essas diferenças não são apenas de número de crianças nas estatísticas, mas também de condições

de bem-estar para os professores, qualidade do ensino e entendimento da diversidade multicultural, num cenário onde cada vez há mais crianças e professores a viverem, estudarem e trabalharem fora das suas zonas de origem.

Portanto, não basta só investimento económico, algo que muitos governos já fazem, mas também é necessária uma constante adaptação a realidade de cada contexto, com estratégias efectivas para a distribuição de professores nas zonas onde são mais necessários, isto é, nas zonas rurais. Tal como os mesmos autores afirmam, “*o problema de falta de professores nas escolas rurais não se resolve apenas produzindo mais professores*” (MULKEEN e CHEN, 2008: 11).

Segundo o relatório do Banco Mundial, coordenado por Mulkeen e Chen (2008), a realidade é que existem zonas urbanas onde há mais professores formados dos que aquela região pode absorver no seu sistema de escolas, ao mesmo tempo que as zonas rurais do mesmo país têm falta de professores. Este fenómeno é conhecido por excesso e escassez simultânea (*simultaneous surplus and shortage*), sendo Moçambique um exemplo disso, porque a província de Maputo Cidade apresenta os números mais elevados do país em professores treinados, mas mesmo que muitos deles não conseguem emprego na mesma província, rejeitam serem transferidos para outras províncias, como por exemplo Manica ou Niassa, que apresentam taxas alarmantes de falta de professores, quer formados como não (id.: 15).

Consequências directas desta situação podem ser localizadas na percentagem de professores sem formação específica, que é de apenas 8% em Maputo Cidade, mas atinge 58% em Manica e 62% em Niassa. Se os professores não aceitam serem transferidos para trabalhar em outras províncias onde há falta de professores, isto leva a uma série de problemas que afectam directamente na qualidade do ensino e inclusive no bem-estar social das crianças, mas com algumas especificidades, como veremos mais em frente, que não sempre implicam consequências estritamente negativas. Mas antes, analisemos as causas que fazem com que a maioria dos professores formados não considere a possibilidade de transferência para dar aulas em zonas rurais.

CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES RURAIS

Em geral, os professores das escolas rurais enfrentam várias dificuldades que fazem menos atractivo o seu dia-a-dia, que é o estereótipo generalizado, mas Monk (2007: 160-161) argumenta que podemos encontrar algumas condições positivas e outras negativas. No lado positivo:

- devido ao menor número de alunos nas escolas rurais, há um menor rácio professor-aluno, o que facilita a gestão das turmas;
- maior autonomia do professor na participação do funcionamento da escola;
- maior satisfação laboral geral;
- menos problemas de disciplina com os alunos de zonas rurais.

Por outro lado, os efeitos negativos de trabalhar nas zonas rurais são:

- menos possibilidades de especialização para os professores;
- menos oferta da escola na leccionação de cursos específicos (do ensino secundário);
- instabilidade da própria escola, no que se refere à escassa garantia de sobrevivência de um ano para outro, e portanto pode deixar professores desempregados se não há um mínimo de alunos. Algumas escolas podem receber muitas por isso, independentemente da sua qualidade de ensino.

É claro que, com estas condições, a motivação intrínseca do professor para querer trabalhar numa escola rural pode ter maior influência na hora de aceitar um emprego desafiante, ainda mais do que razões extrínsecas (salário ou proximidade de casa).

CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS RURAIS

Segundo McEwan (1999: 854) cabe destacar dois tipos de factores que caracterizam os meios rurais e que têm uma influência na contratação e gestão de professores nas escolas: “*factores alteráveis e factores inalteráveis*”.

Os factores alteráveis são aqueles directamente sob controlo das autoridades escolares, ou seja, dependem de quem desenha as estratégias educativas; por exemplo, o isolamento e dificuldade do professor interagir com outros colegas, habitação (dentro ou fora da escola), o rácio professor-aluno, falta de material básico (giz, quadro, salas equipadas, etc.), salas de várias classes conjuntas (*multigrade*).

Por factores inalteráveis entendem-se aquelas condições que não dependem da própria escola nem dos seus dirigentes, e têm a ver muito mais com o clima, a realidade sociocultural ou a localização geográfica. São inalteráveis a língua local da comunidade (a que o professor de fora terá que se adaptar), as possibilidades de emprego para o/a parceiro/a do professor/a, a longa distância da escola para a vila/cidade mais próxima, o que provoca maior absentismo dos alunos e dos professores.

CAUSAS DA REJEIÇÃO AO ENSINO NAS ZONAS RURAIS

Algumas das causas são as seguintes:

- as condições de vida nas zonas urbanas são melhores, porque oferecem oportunidades de lazer, cultura e facilidade em obter os bens básicos de consumo;
- nas zonas urbanas há mais oportunidade de desenvolvimento profissional, isto é, mais oportunidades de progredir para níveis superiores na área de formação, através de pesquisas, seminários, conferências ou intercâmbios com outras escolas;
- nas zonas rurais o professor que vem de uma outra zona pode encontrar dificuldades de imersão cultural, principalmente linguística, o que pode levá-lo à exclusão social e se sentir desenquadrado na comunidade quando está fora das aulas e ocasionalmente também na própria sala de aulas ou reuniões com outros docentes;
- a posição socioeconómica, se bem alguns não estão dispostos a abandonar o nível de vida que têm nas suas zonas de origem;
- para as mulheres solteiras, há um sentimento de isolamento e vulnerabilidade nas zonas rurais, apesar que a presença delas na escola do meio rural iria contribuir sensivelmente para reduzir as desistências de raparigas;
- o acesso à saúde é mais precário nas zonas rurais, onde há maior prevalência do HIV/SIDA entre outras doenças (tuberculose, cólera, malária, etc). Nesse caso, os professores doentes crónicos têm preferência para serem transferidos a zonas urbanas, onde terão acesso a um melhor tratamento. Ghana e Uganda já implementam esta política;
- nas zonas rurais há menor rácio de alunos por professor e, apesar que isto pode parecer uma razão para achar o trabalho mais simples na zona rural, acaba sendo uma desvantagem porque nas escolas rurais há menos turnos, e portanto, sabendo que o salário do professor depende das aulas que dá, um professor da zona rural leciona apenas um turno e ainda com alguma bonificação económica (como em Moçambique e Lesotho, entre outros) ganha menos que um professor de escola urbana, que pode fazer dois turnos (sem bonificação);
- as escolas nas zonas rurais estão mal comunicadas, e isto provoca maior absentismo dos professores por vários dias quando vão

recolher os seus ordenados, fazer compras, visitar a família, ter consulta médica;

- a monitoria feita pelos directores ou autoridades distritais (ou inspectores externos), pela mesma razão do ponto anterior, a distância, é mais complicada porque envolve maiores custos de transporte e acabam sendo menos frequentes e de menor qualidade;
- os professores das zonas rurais ficam desmotivados por serem pior tratados pelas autoridades distritais e provinciais nos pagamentos ou promoções, pelo que se sentem isolados e “esquecidos” (MULKEEN e CHEN, 2008).

POSSÍVEIS SOLUÇÕES E IMPLICAÇÕES

Dentre as propostas governamentais para superar o problema da falta de professores em escolas de zonas rurais em vários países da África subsaariana, como Lesotho, Tanzania, Moçambique, Malawi e Uganda, segundo Mulkeen e Chen (2008):

- incentivos salariais, bonus económico segundo a área, numa escala normalmente medida pela distância da escola à vila mais próxima. Este incentivo económico também pode aplicar-se em função do número de turmas que um professor têm, mas neste caso normalmente quem sai beneficiado economicamente é o professor da zona urbana, onde há mais alunos;
- habitação garantida no local de trabalho ou perto;
- recrutamento de pessoas locais como professores da área, os quais estão mais motivados para lá ficarem, apesar de muitos deles serem menos qualificados do que outros com uma formação mais completa. Eventualmente, isto pode contribuir para que as pessoas da comunidade fiquem envolvidas na monitoria da escola;
- *multigrade teaching* ou junção de várias turmas de níveis diferentes numa mesma sala de aula. Este método mostra-se muito eficiente porque muitos mais alunos são abrangidos por um mesmo professor;
- distribuição forçosa, sendo esta a situação menos desejável, mas em que aproveita-se um caso de indisciplina grave de um docente de zona urbana e este é mandado por um período de tempo a continuar a trabalhar numa escola rural se quer recuperar seu emprego.
- medidas alternativas, de menor impacto, como por exemplo em Ghana se mobilizam professores para irem aos pares ou criarem pequenas equipas, para poder enfrentar o desafio juntamente com alguém das mesmas características.

Apesar dos esforços já implementados, aparecem múltiplas consequências que nem sempre são positivas, tais como que, de um modo generalizado, as escolas rurais ainda levam muito tempo a preencher as suas vagas para professores, e muitos deles são pouco qualificados e menos experientes; quando ganham experiência ou aparece uma outra oportunidade, deixam a zona rural. Por exemplo no Ghana há ainda o estereótipo que o professor deve diferenciar-se cultural e intelectualmente do *village man* ou homem da vila (camponês, feiticeiro, etc.) vistos como pessoas ignorantes, não instruídas e isoladas.

Em relação à proposta da habitação garantida para professores em zonas rurais, esta medida tem um impacto especialmente notável entre as professoras jovens, porque elas têm medo e sentem insegurança de ir para uma escola rural porque isto pode bloquear os seus planos familiares, mas também é uma oportunidade que têm de proteger e ajudar as raparigas a não abandonarem a escola cedo. Ao mesmo tempo, existem os “predadores sexuais” dentro de autoridades escolares, o que dificulta a presença de mulheres em posições de liderança de escolas. A maior prevalência do HIV/SIDA nas zonas rurais implica mais possibilidades de contágio e menos opções de tratamento, devido às distâncias a percorrer até o centro de saúde mais próximo.

De facto, há também casos paradoxais, como espelham os mesmos autores do Banco Mundial (2008: 21), quem rejeita uma posição numa zona rural é mais viável que acabe entrando numa escola urbana do que um outro candidato que, também desejando dar aulas em escola urbana, aceitou entrar logo após a formação na primeira vaga que encontrou numa escola rural, provavelmente para começar a ganhar experiência, salário e mostrar predisposição perante as autoridades educacionais como uma pessoa confiável para futuras vagas; mas ironicamente, apesar que este ganhou uma certa experiência de trabalho, continua a ser precisado na zona rural, onde já trabalha e é conhecido, e portanto a escola rural ficou dependente daquele professor a quem não pode deixar ir para a zona urbana se surgir a oportunidade. Então, o outro que tinha rejeitado ir para a zona rural e aguentou um certo tempo desempregado, é mais susceptível de entrar na escola urbana assim que aparecer a vaga.

Há um outro exemplo do Lesotho (id: 18) de sistema local de angariação de professores, que contribuiu no ano 2005 para um preenchimento significativamente alto de vagas nas escolas rurais, porque funcionaram com base a apontar os candidatos antes de terminar a formação, e já são conhecidos pela comunidade local, que os prefere antes que alguém mais qualificado vindo de fora; mas em contrapartida, isto tem um efeito mais quantitativo do que qualitativo, porque os mais qualificados acabam por serem contratados nas zonas urbanas e isso aumenta a diferença na qualidade do ensino.

Outra proposta é a dos professores voluntários, sem salário, que ficam a desempenhar funções numa escola onde são precisados mas não há fundos para lhes remunerar, e assim ganham alguma experiência e obtém preferência de selecção quando surgir uma vaga, mas infelizmente isso não é sempre automático, e pode criar tensões quando as posições não aparecem.

Também cabe destacar que a implementação de bonus económicos, os quais fluctuam de país para país, como recompensa a professores que trabalham em piores condições, são inicialmente uma coisa boa e legítima, mas o que de verdade interessa é melhorar as condições das escolas rurais (e as comunidades) para acabar com os estereótipos negativos.

Ao mesmo tempo, como é apresentado por McEwan (1999: 852), o maior salário através do bonus não é sempre um factor que garanta automaticamente a preferência por trabalhar em zonas rurais. Em outras palavras, somente se o salário que fica depois do *bonus* compensa realmente as condições pouco desejáveis do emprego na zona rural, o professor irá aceitar, e seguramente por um período determinado. As políticas de bonificação ou também chamadas de “urbanização” das condições de trabalho para os professores em escolas rurais devem, necessariamente, variar de país para país, adaptando-se aos tempos, meios e à realidade cultural existente. Por exemplo, na América Latina nos casos concretos de Honduras e Colômbia (MCEWAN, 1999: 857) há corrupção política que influencia a alocação de professores em posições mais desejáveis, o que provocou que alguns governos da mesma região como Chile, Brazil e Colômbia (id: 858) já estejam a

traçar políticas de controlo a partir da colheita e análise de dados das escolas que formam os alunos de melhor qualidade.

Também na América Latina há países, como México e Colômbia (id: 853), que incorporam uma compensação se houver algum problema social criado pela bandidagem ou ataques com armas, fenómenos correntes em algumas comunidades daqueles países, e que portanto devem ser observados nas políticas de contratação de professores.

SISTEMAS DE ENQUADRAMENTO DE PROFESSORES

Em linhas gerais, destaca-se o uso de duas modalidades de recrutamento, selecção e enquadramento de professores para todas as escolas de um país: sistema centralizado (que pode ser a nível nacional, provincial ou em alguns casos, local) e sistema de mercado (MULKEEN e CHEN, 2008: 20-21).

O sistema centralizado é um sistema baseado numa distribuição equitativa, sem preferências pessoais, onde os candidatos não concorrem e sim apenas são colocados nas vagas disponíveis. Quando a selecção se faz localmente, há pros e contras, porque por um lado elimina-se a barreira sociocultural e linguística-comunicacional, através de contratar pessoas normalmente jovens flexíveis e motivadas para satisfazer as necessidades da escola; mas este sistema também abre espaço a mais pressão das autoridades e corrupção (ou pelo menos subjectividade) na atribuição de vagas, comprometendo, mais uma vez, a qualidade do ensino. Moçambique implementa esta prática a nível provincial (com certa autonomia para os distritos) e Malawi implementa-a directamente centralizado a nível nacional.

O sistema de mercado é logicamente mais competitivo, e com ele o governo (seja local, provincial ou nacional) não se preocupa pelos professores que estão disponíveis; eles próprios directamente se candidatam para as escolas da sua preferência, num mercado aberto; e também traz diferenças, porque as escolas rurais ficam com os professores menos qualificados porque os mais qualificados apenas concorrem para as escolas urbanas.

Sobre o modelo de mercado, Monk (2007) argumenta que “é difícil escapar da conclusão que os verdadeiros beneficiários do mercado de professores são os bairros ricos suburbanos, que possuem números mais elevados de graduados nos seus centros de formação e apresentam condições laborais mais atractivas.” Este argumento vai de acordo com a ideia do Banco Mundial, apresentada neste mesmo trabalho, sobre a conveniência para alguns professores de ficarem desempregados, rejeitando de início uma vaga numa zona rural para poder ter preferência na hora de aparecer uma oportunidade numa zona mais preferível.

Portanto, os candidatos menos qualificados, neste sistema de mercado, são mais susceptíveis de ficarem nas escolas afastadas das zonas urbanas e por mais tempo, porque têm menos capacidade de concorrência nas áreas suburbanas, enquanto que um professor mais bem qualificado, mesmo que aceite trabalhar numa escola rural, é visto como alguém mais instável pelo facto de que irá ter oportunidades de sair para uma melhor localização a qualquer momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as análises feitas neste trabalho sobre as condições de empregabilidade dos professores em áreas rurais em África e outras partes do mundo, entende-se o objectivo geral deste trabalho da maneira seguinte: as possibilidades de enquadramento de professores em zonas rurais é um problema sério que não promete uma solução imediata, principalmente porque estamos num mundo no qual os mercados de emprego são muito competitivos e o indivíduo desenvolve uma tendência de procurar as melhores condições de vida, que estão geralmente nas zonas urbanas, e fica em segundo lugar a necessidade de cooperar e fazer sacrifícios para o melhoramento das condições nas zonas rurais.

A solução ulterior, a longo prazo, passa inevitavelmente pela melhoria profunda das condições de vida nas zonas rurais, apesar que estas são normalmente as áreas mais pobres e com menos recursos para impulsionar uma melhor qualidade de vida para os seus habitantes. Portanto, estamos perante um peixe que se morde a cauda, porque os jovens professores, especialmente aqueles educados nas condições urbanas mais favoráveis e de maior qualidade, dificilmente irão querer se

estabelecer por vontade própria nas zonas rurais, e se o fazem, será de maneira temporária, por alguma bonificação salarial ou como punição.

Em relação ao primeiro objectivo específico, que era entender as causas que fazem com que muitos professores recém formados mostrem receio de trabalhar em zonas rurais, as razões ficaram bem claras devido às condições de vida mais limitadas nas zonas rurais, assim como a barreira linguístico-cultural que encontram no local, e concretamente no caso das mulheres jovens, o isolamento da família, porque compromete os seus planos de futuro como esposas e mães.

Com este trabalho, também conseguiu-se colher as sensibilidades culturais e identitárias que facilitem o enquadramento de professores, como vem no segundo objectivo específico. Sendo assim, entende-se que cabe estudar profundamente os contextos socio-culturais inerentes a cada país e zona, no que se refere a aspectos naturais como a geografia, acesso a estradas alcatroadas, água e energia, por exemplo no Lesotho, há políticas de bonificação salarial para professores que vivem em zonas rurais longe da cidade mas com boas vias de comunicação, mas não há o mesmo tratamento para quem trabalha numa escola perto da cidade mas no topo de uma montanha, de difícil acesso, e portanto a quilometragem acaba sendo o único critério de elegibilidade das regalias, o que não é totalmente justo; por outro lado, em países onde há criminalidade elevada como Colômbia ou México, há regalias para professores que trabalham nas zonas conflictivas, mas é evidente que as bonificações podem motivar os professores mas não acabar com o problema da criminalidade, que por sua vez tem implicações negativas na qualidade do trabalho dos professores e o desempenho académico das crianças.

O terceiro e último objectivo específico era de avaliar o impacto educacional das estratégias existentes para a selecção e enquadramento de professores. De facto, em ligação com o segundo objectivo específico, compreende-se que todas as estratégias devem ser aplicadas depois de uma identificação da situação real e dos problemas inerentes a cada comunidade ou país. É verdade que as bonificações salariais ajudam a “urbanizar” ou facilitar um pouco as condições de vida do professor na zona rural, mas de certeza que não podem atingir todas as necessidades como o acesso à saúde; para isso, países como Ghana, Uganda e

Moçambique não têm outra possibilidade que dar prioridade aos professores doentes crónicos de HIV/SIDA para ocuparem as vagas das zonas urbanas, onde terão maior facilidade de acesso ao tratamento. Portanto, as estratégias existentes de selecção e enquadramento de professores nas zonas rurais são uma ajuda mas não resolvem o problema de raíz, o qual somente será possível com a melhoria considerável das condições de habitabilidade e acesso das zonas rurais, permitindo melhor comunicação com as sedes distritais e provinciais, que são as responsáveis de fornecer opções de desenvolvimento profissional àqueles professores que desejam aumentar o seu nível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MCEWAN, Patrick J. Recruitment of rural teachers in developing countries: an economic analysis. *Teaching and Teacher Education* 15, pp. 849-859. School of Education, Stanford University, Stanford, CA 94305-3096, USA, 1999.

MONK, David H.. Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The future of children*. Vol. 17, nº1, pp. 155-174, 2007.

MULKEEN, Aidan. CHEN, Dandan. (Editors). *Teachers for rural schools. Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania and Uganda*. Africa Human Development Series. Washington D.C.: The World Bank, 2008.

O PARADOXO ENTRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE E A SUA ABSORÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Amélia LEMOS⁺⁺⁺⁺⁺⁺

RESUMO

A questão da formação de professores em Moçambique começa com a necessidade de formar professores a todos os níveis e em todas as disciplinas para fazer face ao abandono de professores portugueses em massa, na altura da independência do país, em 1975. Para responder a directriz "Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder", proferido na altura pelo primeiro presidente de Moçambique, Samora Moisés Machel, era necessária uma acção rápida e eficaz. Desde então, a formação de professores tornou-se uma prioridade para responder às necessidades de todo o país, no concernente ao sistema de educação básico e secundário, tendo em conta que, segundo as perspectivas do governo, a escolaridade passou a ser obrigatória até ao fim do ensino primário. O ensino primário e secundário ainda carecem de professores qualificados/formados para garantirem um ensino de qualidade. No entanto, o dilema de muitos professores que estando formados não são absorvidos pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, sob o pretexto que o governo não possui verba suficiente para pagar professores formados, leva-nos a questionar por que razão o governo despende grandes orçamentos para a formação de professores, quando depois não consegue colocá-los nas escolas, onde eles realmente são necessários.

Palavras-chave: Sistema educativo, políticas educativas, formação, qualidade de ensino

ABSTRACT

The issue of teacher training in Mozambique begins with the need to train teachers at all levels and in all disciplines to cope with the abandonment of Portuguese teachers in mass at the time of independence in 1975. In order to respond to the "Making the school a base for the people to take power", delivered at the time by the first president of Mozambique, Samora Moisés Machel, needed quick and effective action. Since then, teacher training has become a priority to respond to the needs of the whole country, regarding the system of basic and secondary education, taking into account that according to the government's perspective, schooling has become compulsory until the end of primary education. Primary and secondary education still lack qualified / trained teachers to ensure quality education. However, the dilemma of many teachers who are trained are not absorbed by the Ministry of Education and Human Development, under the pretext that the government does not have enough money to pay trained teachers, leads us to question why the government spends large budgets for the training of teachers, when later fails to put them in schools, where they really are needed.

Key words: *Educational system, educational policies, training, quality of teaching*

⁺⁺⁺⁺⁺⁺ Universidade Pedagógica, Moçambique. Phd, Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes. Email: amelia350@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de quadros da educação e não só foi sempre um grande desafio para Moçambique, após a independência nacional, em 1975. Nesta altura, o país assiste ao abandono dos quadros portugueses, que não se identificando com o processo de independência decidem regressar a Portugal.

Moçambique ficou deste modo completamente desprovido de professores e de profissionais que pudessem assumir os destinos do país. Numa primeira fase, foi preciso criar um plano de acção imediato para preencher as lacunas deixadas no ensino primário e secundário. Neste sentido todos os finalistas do ensino secundário fizeram uma formação de professores em várias disciplinas, com a duração de um ano, findo o qual, foram colocados em várias escolas do país, em função das necessidades. Tratou-se de uma verdadeira revolução na vida destes jovens e das suas respectivas famílias, mas funcionou como um chamamento da pátria.

Todas as outras formações superiores ao nível da medicina, direito, economia, etc. foram interrompidas durante cerca de dez anos, para dar prioridade à formação de professores. Numa segunda fase, foram criadas instituições de formação de professores, tanto para o ensino básico como para o secundário. Paralelamente a este processo, foi criado o sistema nacional da educação em Moçambique independente e os currículos foram sendo ajustados, a medida que se tinha um quadro de professores e de quadros da educação para assegurarem a educação e gestão escolar.

Deste modo, a educação escolar em Moçambique foi-se reconstruindo e se adaptando às realidades e necessidades do país, começando essencialmente pelo meio urbano e periurbano e se estendendo paulatinamente para o meio rural. O grande desafio para os gestores da educação e do sistema nacional de educação, é conciliar os currículos, os materiais escolares e programas, tendo em conta a grande diversidade de línguas, culturas e contextos.

Como eleger uma educação escolar que não seja excludente? Neste texto, pretendemos trazer à reflexão a questão da necessidade da formação de professores visto que o ensino primário e secundário ainda carecem de professores qualificados/formados para garantirem um ensino de qualidade. Um dos aspectos a

ter em conta nesta reflexão é o dilema de muitos professores que estando devidamente formados, tanto para a docência como para a gestão escolar, não são absorvidos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), sob o pretexto que o governo não possui verba suficiente para pagar profissionais formados.

Numa primeira fase, daremos o panorama geral das principais instituições públicas de formação de professores e quadros da educação, bem como dos principais preceitos e orientações que guiam estas instituições em relação à sua missão, guiadas pelos objectivos do governo. Numa segunda fase, abordaremos alguns aspectos dos documentos orientadores do Governo que julgamos não estarem em harmonia com a realidade e as condições económicas do país, no que tange à formação de professores e ao modo de funcionamento de todos os actores do processo. Num terceiro e último momento, servir-nos-emos dos elementos apresentados na primeira e segunda parte deste texto, para mostrar o paradoxo que existe entre as políticas educativas, à formação de quadros para a educação e a real situação das escolas.

A NECESSIDADE DE SE FORMAR PROFESSORES: BASES ORIENTADORAS

Quando se fala em educação ou no sistema educativo em Moçambique, a tendência da maioria das pessoas é afirmar que a educação não tem qualidade. Encontram-se muitos e várias desculpas para esta falta de qualidade, que vão desde professores não devidamente preparados/formados, escolas sem recursos materiais e humanos, currículos mal desenhados, turmas numerosas, enfim. É preciso admitir que todas estas circunstâncias contribuem para a diminuição de condições propícias para um bom processo de ensino/aprendizagem. Mas também é verdade que a definição de uma política educativa planejada e projectada para o futuro em termos de necessidades em recursos humanos, materiais e financeiros, está provavelmente no cerne da questão.

A formação de professores é uma questão que preocupa a educação em todo o mundo na medida em que dela depende o ensino e a educação escolar de um país. Em muitos países, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, a profissão de professor não é muito prestigiante e é muitas vezes mal remunerada, apesar da sua importância na educação e formação dos indivíduos de uma sociedade. Na falta de

qualidade e de bons resultados dos estudantes, a culpa é atribuída aos professores, pois aos olhos da comunidade, ele conduz o processo de ensino/aprendizagem e é o garante do sucesso escolar (MAHE, 2007)

O termo formação que aparece por volta de 1938, mais ligado à formação profissional, começa a ser associado à dimensão pedagógica por volta de 1970. É uma acção global que inside sobre o saber, o saber-fazer e o saber-ser, tendo portanto uma relação com a prática e a vida. Para esta autora, formar seria transmitir conhecimentos, modelar a personalidade, integrar o saber à prática e a vida. Para Donaciano (2006: 40) “ [...] Formação é *partilhar experiências* com outras pessoas num dinamismo de relações e aprendizagens.

É, em resumo, um processo de construção da personalidade do indivíduo desenvolvendo competência”. Quando se aborda a questão da formação de professores, a qualidade de ensino que é dispensada pelos professores está ligada à construção da personalidade (carácter, rigor, fieldade, responsabilidade, empatia, etc. e à competência (capacidade de ensinar/transmitir conhecimentos, de coordenar e orientar, pesquisar, manipular instrumentos e tecnologias. A esse propósito, as autoras Gagnon e Balslev (2012: 149) falando da formação de professores do ponto de vista da didáctica, afirmam que « A formação de professores situa-se portanto no cruzamento de desafios sociais, económicos e políticos”, na medida em que a formação que se situa em vários contextos, deve ser percebida sob vários ângulos em função das disciplinas de pesquisa pois ela apresenta uma série de desafios, alguns dos quais ligados a tensões geradas pelo seu carácter multidisciplinar. Elas consideram assim que

“É importante formar professores a altura de preparar o aluno, o futuro empregado ou o futuro trabalhador a enfrentar os desafios da sociedade actual, como a capacidade de compreender fenómenos sociais complexos; o domínio dos instrumentos e conhecimentos em constante evolução para agir como cidadão e fazer face a certas injunções económicas (adaptabilidade, mobilidade, domínio de instrumentos tecnológicos, etc.)”⁺⁺⁺⁺⁺ (Idem)

⁺⁺⁺⁺⁺ Tradução da nossa autoria (francês/português) “ Il est important de former des enseignants en mesure de préparer l'étudiant, le futur employé ou le futur travailleur à faire face aux défis de la société d'aujourd'hui, tels que la capacité à comprendre des phénomènes sociaux complexes; le domaine des instruments et des connaissances en

No caso de Moçambique, a preocupação com a formação, seja em que nível for, vai de encontro com a ideia veiculada pelas autoras acima. Sendo um país hétérogéneo em termos de contextos, de recursos e de oportunidades, é pertinente que o Governo e o Ministério da Educação olhem para a formação dos professores com a perspectiva de responder aos vários desafios que a nossa sociedade enfrenta, que são cada vez mais complexos e exigem soluções à altura do mundo global.

O sistema de ensino e a formação de professores em Moçambique são orientados a partir de uma série de documentos. Constituem documentos orientadores para a educação em Moçambique, a Política Nacional de Educação (PNE: 1999), desenhada pelo Ministério da Educação, em função do programa do Governo, através do seu Plano Quinquenal e o Plano Estratégico da Educação (PEE: 2013). A PNE (1999: 15-16) que regula e orienta o sistema de ensino, tem o objectivo de:

“assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Portanto, pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade.

É oportuno referir que, embora o Programa quinquenal tenha como horizonte temporal os próximos cinco anos, as opções tomadas e as metas estabelecidas ultrapassam aquele período e têm um alcance de longo prazo (10-15 anos).”

A partir da PNE foram desenhados os planos curriculares para o Ensino Básico e Ensino Secundário Geral. O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)§§§§§§§§ e o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)***** constituem uma directriz para todo o sistema educativo e para as instituições de formação de professores. Estes principais documentos serão a base a partir dos quais nos apoiaremos para o presente estudo.

constante évolution permettant d'agir en tant que citoyens et de traiter certaines injonctions économiques (adaptabilité, mobilité, maîtrise des instruments technologiques, etc.)”.

§§§§§§§§ INDE/MINED, 2003

***** INDE/MEC, 2007

O SISTEMA EDUCATIVO E AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As instituições de formação de professores primários e secundários existentes no país pertencem à Função Pública. Como o afirmamos acima, pela necessidade de se formar professores, o Governo criou estas instituições com o objectivo de fornecer professores a todos os níveis e áreas. Um dos objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação é de “Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos” (INDE/MEC, 1992: 8)³⁴. Segundo o Plano Estatégico 2012-2016 (ainda em vigor) o ensino em Moçambique está assim estruturado:

O Ensino Primário público é gratuito e está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). Com a introdução do novo currículo em 2004, este ensino foi estruturado em 3 ciclos de aprendizagem numa perspectiva de oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes).”, (PEE, 2013: 12)

O Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11ª e 12ª classes) que antecede a entrada no Ensino Superior.”, (PEE, 2013: 13)

O Ensino Técnico-Profissional estrutura-se neste momento em dois níveis: o nível básico¹² e o nível médio, ambos com a duração de três anos, e é organizado por ramos: comercial, industrial e agrícola.”, (PEE, 2013: 13)

O Ensino Superior inclui as universidades, escolas e institutos superiores públicos e privados bem como as Academias. Para ingressar no Ensino Superior, os alunos têm que concluir a 12ª classe do Ensino Secundário Geral ou o equivalente do Ensino Técnico-Profissional e aprovar num exame de admissão.”, (PEE, 2013: 14)

A aposta na formação de professores começou com a criação de instituições como os Institutos de Formação de Professores (IFPs); Institutos Médios do Magistério Primário (IMAPs), Escolas de Formação de Professores, que são nacionais e formam professores para o ensino primário. Em função desta estrutura, a formação de

³⁴Capítulo I, Artigo 3, alínea e),

professores está organizada³⁵ em a. Formação de professores do Ensino Básico, para o EP1; b. Formação de professores para o nível Médio, destinado a todos os professores do ensino primário e de práticas de especialidade para o ensino técnico-profissional e c. Formação de professores do Ensino Superior, para todos os níveis de ensino (Básico, Técnico Profissional e Secundário).

Esta estrutura do ensino mostra claramente que o Governo planifica o sector da educação tendo em conta as várias necessidades do sistema e da sociedade. Desde a altura da independência de Moçambique, o número de professores formados para o ensino básico, médio e superior cresce de ano para ano. Há cerca de trinta e dois anos, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (ISP), actualmente Universidade Pedagógica com o objectivo de formar professores ao nível superior, oferecendo deste modo para o mercado, professores com o nível de Licenciatura.

Em 1985 o ISP começou com menos de quinhentos estudantes, hoje o número estudante é de cerca de cinquenta e dois mil estudantes ao nível nacional, cuja maioria (70%) está em cursos de formação de professores. Houve assim uma massificação de professores, que provavelmente não tenha sido devidamente controlada pelos organismos de gestão da educação, principalmente no ensino superior. Estes quadros começaram a fazer parte do corpo docente das instituições de formação de ensino básico e médio e numa fase posterior, começaram a ser também absorvidos pelas universidades através das quais ingressaram em cursos de pós-graduação. Para além desta instituição, são ainda oferecidos curso de formação superior de professores na Universidade Eduardo Mondlane, a mais antiga universidade em Moçambique. Pela dimensão do país e da população (28,861,863, INE, 2017) e tendo em conta que a população estudantil no que concerne o ensino básico (seis milhões em 2011, (PEE, 2013: 1) e pela necessidade de cumprir com o programa de escolaridade obrigatória até à sétima classe, os professores formados até ao momento deveriam assegurar a qualidade de ensino e incrementar o número de quadros formados e capacitados se estivessem todos integrados no sistema educativo, principalmente no ensino básico. O

³⁵ Referência ao SNE, Capítulo IV, artigo 34, p. 12

Ministério da educação reconhece que muitos professores que actuam no ensino primário são sem formação:

A maior parte dos professores é da categoria 10ª classe mais um ano de formação. Também se destacam professores formados nos CFPP (6ª mais 3 anos), IMAP (10ª mais 2 anos), IMP (9ª mais 3 anos) e na UP (12ª mais 1 ano). Contudo, ainda existe parte considerável de professores a leccionar no sistema sem formação psicopedagógica (PEE, 2012-2016) e 1.23 (DIPLAC-MINED).

Se tomarmos em linha de conta que o ensino básico fornece as condições necessários e sine-quo-non para a qualidade e o sucesso dos processos subsequentes, podemos afirmar que a aposta na formação de professores qualificados e bem formados deve ser em primeiro lugar nesta fase, pois ainda baseado nas constatações do PEE

“permanecem ainda grandes desafios por superar: há ainda um número considerável de crianças fora da escola, há muitas crianças que tendo ingressado na primeira classe não concluem as sete classes do Ensino Primário. O rácio alunos por professor é ainda muito alto. Na vertente da qualidade de ensino, constitui preocupação o facto de parte significativa de crianças atingir o fim do primeiro ciclo do Ensino Primário sem que tenham desenvolvido as competências de leitura e escrita, plasmadas no currículo”. (PEE, 2013:1)

A tabela abaixo mostra o cenário global dos professores sem formação:

TABELA I: Total de professores e percentagem de professores sem formação pedagógica no EP1, EP2 e ESG1, 2004-2011 (turno diurno, ensinos público e comunitário)

ANO	EP1		EP2		ESG1	
	Total	% S/F	Total	% S/F	Total	% S/F
2004	47.573	44	10.815	34	5.507	44
2005	46.821	42	11.276	32	6.187	43
2006	48.023	38	12.747	26	7.108	41
2007	53.964	40	15.350	26	8.379	43
2008	57.502	36	17.823	23	9.517	38
2009	62.174	32	19.688	21	10.611	30
2010	67.121	26	22.084	19	11.978	25
2011	70.448	21	23.149	17	12.776	21

Fonte: (PEE, 2013: 27)

Há uma discrepância entre o que é programado e planificado em termos de orientações dadas pelos Ministério e a prática no terreno. Somos da opinião que não se pode olhar para o Sistema Nacional de Educação sem ter em conta a heterogeneidade de contextos, de línguas e culturas e de oportunidades. A política da educação no seu todo, prevê que sejam tomadas em conta estes aspectos, a partir do que é enunciada a seguir

“A visão da relevância do currículo fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão. Efectivamente, muitas vezes, acusa-se os sistemas educativos formais de impor aos educandos os mesmos modelos culturais e intelectuais, sem prestar atenção suficiente à diversidade dos talentos, da imaginação, atitudes, predileções, fobias, dimensão espiritual e habilidade manual”, (PCEB, pp. 7 e 8).

No entanto, pode-se observar na prática que os dispositivos e as estratégias de formação e de ensino/aprendizagem não conseguem concretizar os objectivos preconizados pelas políticas educativas, por várias razões. Esse é possivelmente o motivo de alguns insucessos escolares. Citemos alguns exemplos:

“Para permitir um maior acesso ao ensino, o MINED tem vindo a expandir a rede escolar. Em 1999, o país passa a contar com 6608 escolas do EP1 e 454 do EP2 (MINED, 1999). O número de escolas do EP1 supera as existentes em 1980 - 5730 e as do EP2 constituem um recorde sem precedentes na história do país. Contudo, a qualidade de ensino não é a desejável. A eficácia interna das escolas primárias é muito baixa. As taxas médias de repetência e desistências atingem os 25% e 15% no EP1 e EP2, respectivamente. Como resultado disso, apenas cerca de 25% dos alunos, que ingressam na 1ª classe, consegue concluir, com sucesso, as cinco classes do EP1. As taxas de transição para o EP2 são também baixas. Apenas 6 em cada 100 alunos se graduam no EP2. (MINED, 1997).

Os dados acima apresentados mostram que a expansão da rede escolar por todo o país não constitui em si um sinal de crescimento nem de acesso à oportunidade de ir a escola. Ao contrário. Isto mostra que essa expansão é feita sem a devida preparação/formação dos professores para fazer face a essas realidades e contextos e muito menos sem se planificar as necessidades de professores para responder a esta expansão.

Importa lembrar (PEE, 2013:1) que um dos maiores desafios em relação ao ensino primário é a questão da leitura e escrita, que constitui uma grande dificuldade para a maioria dos alunos, principalmente os das zonas rurais e periurbanas. Moçambique sendo um país multilingue e pluricultural, possui no seu vasto mosaico linguístico, para além das cerca de vinte e seis línguas de origem bantu, das quais dezasseis³⁶ são consideradas as mais importantes, a língua portuguesa, que é nacional e oficial - “A língua de ensino é o Português em todo o sistema educativo não obstante o facto de a grande maioria das crianças não o falarem à altura de entrada na escola” (PCEB, p. 17) - línguas de origem asiática, o Urdu e o Gujarati e as línguas estrangeiras, o francês e o inglês, ensinadas na escola.

A grande maioria da população (“aproximadamente 70% da população vive na zona rural. Na capital do país, a Cidade de Maputo, vive cerca de 5,3% da população.”, (PEE, 2012:11) vive nas zonas rurais e tem como língua principal ou primeira, uma língua bantu. Deste modo, a formação de professores primários exige igualmente da parte dos formadores e do Ministério da Educação, a tomada em conta do factor língua, em relação à definição de programas, estratégias de ensino, escolha de materiais, etc. Formar um professor para actuar na zona urbana, onde a maioria das crianças é falante do português, é diferente de formar professores para intervirem nas zonas rurais e periurbanas, onde as crianças têm o desafio de aprender a língua portuguesa ao mesmo tempo que os conteúdos das três primeiras classes. O PCEB faz referência a esta questão nos seguintes moldes:

“A questão da língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Este factor faz com que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas”, (PCEB, p. 12.)

³⁶ Emakhuwa, Elomwe, Cinyanja, Cindau, Shimakonde, Chitwe, Cisena, Echuwabo, Cinyngue, Bitonga, Cichopi, Xitshwa, Kimwani, Xirhonga, Camanika, Ciyao

Esta questão constitui um Calcanhar de Aquiles para o Ministério da Educação e para as instituições de formação de professores, principalmente os do ensino básico, tendo em conta que o sistema não está preparado para introduzir o ensino a partir das línguas bantu - línguas maternas dos alunos. Para tal, é necessário numa primeira fase, pensar-se em formar os professores em metodologias destas línguas. Em Lemos (2016: 337) fizemos referência ao facto que “Podemos constatar que os professores são ainda analfabetos nas suas próprias línguas maternas, [...] sem falar do facto que a maioria das línguas moçambicanas não são escritas nem padronizadas”. Elas exigem estratégias e pedagogias que lhes são próprias.

Não basta portanto que o professor seja falante de uma referida língua, é necessário que ele adquira as metodologias necessárias para ensinar Matemática, ciências, a língua portuguesa e outras matérias. Caso contrário, arrisca-se a fazer tábua rasa em relação a maneira como deve transmitir um certo conceito. Um exemplo disso é a questão do ensino da Matemática. Em muitas das línguas bantu, a maneira de contar e somar não é a mesma que em português: em português $10 + 2$ é igual a 12; na língua Xirhonga³⁷ o número 12 não existe. O aluno que aprende a contar na sua língua materna dirá que $12 + 2$ é igual a $12 + 2$. O mesmo acontece com a língua.

O português distingue as formas de tratamento formais e informais (Tu/Você/Senhor/Senhora). Para o falante da língua Xirhonga, esta diferença não é tão evidente por que só existe uma única forma “*Wene*”, que será utilizada tanto para o formal como para o informal. Ao se deparar com a língua portuguesa, estas realizações serão com certeza fonte de dificuldade. O projecto de introdução do ensino bilingue³⁸ é uma das decisões do Governo em proporcionar o direito à educação a todas as crianças que não falam o português na altura do seu ingresso na escola. Este projecto

³⁷ Falada na província de Maputo, Sul de Moçambique.

³⁸“No programa bilingue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como *disciplina* e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina”, (PCEB, 2003:31).

no entanto só terá sucesso se as questões acima apresentadas forem acauteladas. Por enquanto ainda permanece a título experimental, desde 2003, o que supõe que até ao presente momento, a situação da maioria das crianças nas zonas rurais está ao critério da competência ou falta de competência pedagógica do professor.

Para concluir esta segunda parte, diríamos que o Plano Quinquenal do Governo para 2010-2014 (ainda em vigor) define como acção prioritária no Apoio Administrativo Institucional, ponto 8 “Recrutar anualmente entre 12 a 15 mil novos docentes e outros funcionários para todos os níveis do sistema;” e como objectivos fundamentais do Governo para a educação os seguintes (citaremos alguns), (PNE, 1995: 7-8)

- a igualdade de oportunidades de acesso a todos níveis de ensino, expandindo a rede das respectivas instituições e proporcionando meios financeiros e materiais para assistência aos cidadãos oriundos de famílias de recursos económicos escassos;
- o aumento do financiamento ao sector;
- a melhoria da qualidade do ensino através de:
- desenvolvimento de esquemas relevantes e exequíveis de formação inicial e em exercício dos professores, com adopção de um modelo que assegure um bom nível de formação geral e técnico-profissional com forte inserção na escola e na comunidade;
- desenvolvimento de outras formas de incentivo para a profissão docente, visando a elevação da motivação e moral dos professores, particularmente a melhoria das condições de trabalho, de salários e construção de habitação nas zonas rurais;[...]”

Veremos a seguir, na nossa terceira e última fase, em que pontos são que as políticas se harmonizam com as realidades do ensino e da formação de professores.

O PARADOXO ENTRE ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A REALIDADE DO TERRENO

Nesta última parte da nossa reflexão, apresentaremos três aspectos que julgamos serem pertinentes e que não encontram harmonia entre o que é orientado ao nível das políticas e programas curriculares e a prática ou realidade do sector da educação. O primeiro aspecto está relacionado aos orçamentos *versus* cumprimento dos programas. Há cerca de dez anos o ingresso de professores formados nas universidades, no ensino secundário e médio começou a ser condicionado ao

orçamento do Estado, mesmo não sendo claramente anunciado pelos gestores da educação e apesar do rácio professor/estudantes estar aquém do recomendado. Uma das justificações para esta questão é colocada nos seguintes termos, no PCEB:

“A manutenção do currículo do EP2, com sete professores para cada turma, organizado na óptica das disciplinas e obedecendo a uma avaliação selectiva, está aquém das possibilidades do Ministério da Educação. É sabido que uma parte significativa do seu orçamento actual é coberto por fundos disponibilizados por fontes externas. Nestas circunstâncias, a expansão do acesso e a melhoria da qualidade do ensino, para responder às crescentes exigências dos cidadãos moçambicanos, não será possível, a menos que outros actores, incluindo os grupos de interesse e representantes da sociedade civil, manifestem o desejo de assumir uma parte ainda maior da responsabilidade pelo financiamento e gestão do sistema educativo” (MINED, 1997”, p.15).

Outras justificações ligadas ao financiamento mostram o quanto constitui um desafio para o Governo financiar a formação e a educação escolar. Para além do financiamento ao Sistema Educativo, todas as instituições de formação públicas dependem do orçamento do Estado para o seu financiamento:

“O peso da despesa para a Educação no Orçamento do Estado (OE) variou entre 20% e 23,4%, o que reflecte o grande compromisso do Governo e dos vários parceiros que apoiam este sector. O financiamento externo directo cresceu consideravelmente entre 2005 e 2010, principalmente através do Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE). Este financiamento representa um pouco menos de 30% do orçamento e da despesa no sector”. (MEC³⁹/PEEC⁴⁰ 2006-2010/11, p. 28)

“Constrangimentos financeiros frustram os esforços de colocar nas escolas um número suficiente de professores formados. O crescimento esperado nas admissões nos próximos cinco anos é de tal forma que o Governo não conseguirá colocar nas escolas primárias, graduados dos IMAPs que actualmente têm um nível salarial equivalente a 10,7 vezes do PIB *per capita* ou colocar nas escolas secundárias, graduados universitários que têm salários superiores a 20 vezes do PIB *per capita*. Os desafios financeiros são mais agravados por discrepâncias não explicadas no número de professores na folha de salários e o número no activo, inflacionando as despesas de salários do Ministério da Educação e Cultura” (MEC/PEEC, 2006: 44)

³⁹ Na altura Ministério da Educação e Cultura.

⁴⁰ Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010/11

A prioridade dada ao financiamento para os vários sectores deve, ao nosso entender, ser definida em função das prioridades e disponibilidades do país e de um plano de acção. Muitos países africanos, e Moçambique não é excepção, enfrentam enormes desafios para alocar o orçamento aos vários sectores. No entanto, alguns fazem um enorme exercício de priorizar a educação nos seus programas, pela importância que ela tem no desenvolvimento do país. A este propósito, Duarte (2009:234), citando COLCLOUGH e al (2003) refere que “um estudo levado a cabo em alguns países africanos⁴¹ entre 1995-2000 revela que nesses 9 países as despesas com os salários dos professores constituíam a maior parte das despesas correntes da educação, variando de 80% no Mali e Uganda e muito próximo de 100% na Etiópia e no Senegal”.

Olhando para os objectivos do Programa do Governo e do Plano Estratégico da Educação, podemos afirmar que concretizar os objectivos e as projecções para o Sistema Educativo e a formação de professores é quase uma utopia, pois o orçamento quase nunca é suficiente e muitas vezes não permite executar as acções programadas até ao fim do ano em exercício.

A dependência de Moçambique da ajuda externa⁴², coloca o orçamento do Estado vulnerável e a mercê da vontade dos parceiros. Por essa razão, é difícil planificar e fazer projecções em função de um orçamento que não é real. Esta dependência chegou ao extremo e levou Moçambique a uma situação muito crítica. Desde 2016, Moçambique foi confrontado a uma grande crise financeira decorrente de uma dívida externa, denominada “Dívida Oculta⁴³”.

⁴¹ Ghana, Mali, Lalawi, Senegal, Uganda, Zâmbia, Etiópia, Guiné e Tanzânia

⁴² Ajuda da comunidade internacional

⁴³ Estas “Dívidas ocultas”, foram contraídas por três empresas ligadas à segurança marítima e avalizadas pelo Governo, entre 2013 e 2014, à revelia da Assembleia da República e das instituições financeiras internacionais. Segundo o LUSA e PÚBLICO “O escândalo das dívidas ocultas rebentou em Abril de 2016 - a dívida de 850 milhões de dólares da Ematum era conhecida, mas não os 622 milhões da Proindicus e os 535 da MAM - e atirou Moçambique para uma crise sem precedentes nas últimas décadas.” (<https://www.publico.pt/2017/06/24/economia/noticia/auditoria-as-dividas-ocultas-de-mocambique-nao-esclarece-para-onde-foi-o-dinheiro-1776811>)

A descoberta destas dívidas levou os parceiros internacionais que habitualmente financiavam uma parte do orçamento de Estado a suspender a sua ajuda ao país, colocando como condição para o reatamento da ajuda, a realização de uma auditoria internacional independente. Desde então, foram feitos muitos cortes e restrições ao orçamento e às despesas nos sectores, o que comprometeu e continua a comprometer também os orçamentos da educação.

Esta situação torna os programas dos vários actores do sector da educação inviáveis. As condições ideais para a execução das actividades e a disponibilidade de recursos nunca são satisfatórias e isso reflete-se no desempenho dos alunos, no caso das escolas, e no desempenho dos formandos, no caso das instituições de formação. Fazendo uma analogia, é uma situação que funciona como se de um saco já deteriorado se tratasse. Quando se cose de um lado, o outro lado rompe. Quando a linha de costura acaba, por vezes é necessário recorrer a uma alternativa, um fio do próprio saco ou descoser o lado recentemente remendado para concertar o outro e assim sucessivamente. Está claro que o produto final não será de boa qualidade. O segundo aspecto diz respeito à formação de professores, principalmente os do Ensino Secundário Geral, formados pelo Ensino Superior. Apesar das acções serem programadas pelas instituições de formação e pelo Ministério da Educação, no sentido de haver uma coordenação e alinhamento dos programas e orientações, conforme ilustra o PNE:

- A formação inicial de professores para o Ensino Secundário será assegurada pela Universidade Pedagógica, satisfazendo assim as necessidades decorrentes do crescimento deste nível de ensino.
- Promoção, em colaboração com a Universidade Pedagógica, de cursos regulares de formação em exercício para professores das Ciências, se necessário com recurso ao ensino à distância.
- Produção, em coordenação com a UP, de materiais de apoio pedagógico para a formação em exercício dos professores. PNE (1995: p. 32)

A prática mostra-nos que cada instituição age de maneira autónoma e sem nenhuma coordenação. Podemos verificar que as acções acima referidas, não só constituem um indício da vontade do Governo em conciliar os programas com as instituições de

formação para uma melhor acção na formação, como também constitui uma directriz do governo para as instituições cuja formação é custeada pelo orçamento do Estado. Deste modo, a articulação é necessária para que não haja uma dispersão das acções. Um exemplo do que acabamos de afirmar tem a ver com o número de professores a serem formados e colocados à disposição do Ministério da Educação.

Se o número de professores por formar, por áreas e níveis não é programado e projectado a partir do Governo, em função da disponibilidade financeira, deixando deste modo ao critério das instituições de formação a decisão de formar indiscriminadamente, é natural que no fim haverá dificuldades em inseri-los no sistema a partir do dispositivo do Ministério da Educação. Este é o cenário actual. Estudos efectuados pelo Gabinete de Planificação e Estudos (GPE) da universidade Pedagógica, sobre a empregabilidade dos graduados desta Universidade, respectivamente em 2010/2011, 1ª Edição; 2013, 2ª Edição e 2015, 3ª Edição, mostrou que numa primeira fase da história da formação de professores pela Universidade Pedagógica, a maioria dos graduados que responderam aos inquéritos, cerca de 4922 graduados, 3174, já tinham emprego, dos quais 1483 no sector da educação, 1302 eram professores.

Não tinham emprego 1748, dos quais 550 conseguiram empregar-se depois da formação, 395 no sector da educação e 317 como professores e 1036 não conseguiram emprego. Segundo os proponentes destes estudos, “ considerou-se a empregabilidade como sendo apenas o facto de alguém estar formalmente empregado como trabalhador de outrem, ou seja estar vinculado à uma dada instituição, seja ela pública ou privada e da qual auferir um certo rendimento.”, (GPE/UP, 2011: 2). Um dos objectivos dos três estudos foi “Obter informação estatística sobre graduados que conseguem emprego depois da formação na área de educação, como ou não professor e noutros sectores de actividade;” É importante referir que os dados divulgados nestes relatórios, não nos permitem avaliar com precisão a questão da absorção dos professores na função pública porque a maioria dos graduados que responderam aos inquéritos eram já professores em exercício. Referindo-nos apenas aos que não

trabalhavam antes da formação e fazendo uma estimativa global, podemos afirmar que cerca de 47% de graduados não conseguiu emprego, pelo menos não na educação. O programa do Governo preconiza o seguinte:

Assim, os objectivos fundamentais do Governo para a educação são PNE (Colocamos apenas alguns), pp. 7-8:

- a igualdade de oportunidades de acesso a todos níveis de ensino, expandindo a rede das respectivas instituições e proporcionando meios financeiros e materiais para assistência aos cidadãos oriundos de famílias de recursos económicos escassos; p. 7
- o aumento do financiamento ao sector;
- a melhoria da qualidade do ensino através de:
 - desenvolvimento de esquemas relevantes e exequíveis de formação inicial e em exercício dos professores, com adopção de um modelo que assegure um bom nível de formação geral e técnico-profissional com forte inserção na escola e na comunidade;
 - desenvolvimento de outras formas de incentivo para a profissão docente, visando a elevação da motivação e moral dos professores, particularmente a melhoria das condições de trabalho, de salários e construção de habitação nas zonas rurais;
 - criação de um corpo eficiente de inspectores e supervisores pedagógicos institucionalmente articulados, central e localmente, tendo como principal alvo a escola;

São objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação, PNE (p. 17):

e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;

É possível verificar que o Governo, através do seu programa, define uma série de orientações para o Ministério da Educação, que sendo ambiciosas em relação à disponibilidade financeira do país, acaba sendo também uma utopia aos olhos da sociedade em geral e das instituições de ensino e de formação em particular. Estes objectivos já veem a ser enunciados desde 1995. Volvidos mais de vinte anos, eles ainda estão por ser concretizados, pois a realidade nos mostra que muitas escolas primárias e secundárias (cerca de 70%), ao nível nacional, ainda carecem de recursos básicos, incluindo as escolas das grandes capitais provinciais. Referimo-nos à falta de carteiras/cadeiras⁴⁴, mesa do professor, material didáctico, isto em relação às escolas que funcionam em edifícios com salas de aulas convencionais, mesmo que em

⁴⁴ Jornal Notícias On-line

www.jornalnoticias.co.mz/.../38561-falta-de-carteiras-escolares-estrategia-passa-pela-r..22/06/2015 - \ www.jornalnoticias.co.mz/.../73726-pr-quer-durabilidade-das-carteiras-escolares.html, 26/11/2017

situações precárias⁴⁵. Muitas, não possuindo salas de aulas suficientes, devido a expansão da rede escolar que não é acompanhada da expansão de edifícios, ainda funcionam por baixo das árvores, sem condições pedagógicas nenhuma, crianças sentadas no chão, com os cadernos no colo, o que cria um ambiente inadequado para qualquer actividade pedagógica, sem falar do desconforto e riscos de saúde a que as crianças são exposta, principalmente durante o período de baixas temperaturas.

O Jornal Notícias On-line tem vindo a anunciar com destaque esta questão das carteiras, pois o Governo decidiu levar a cabo, desde 2015, uma campanha de mobilização de colocação de carteiras em todas as escolas “O PAÍS possui mais de 100 mil carteiras escolares danificadas e armazenadas em numerosos estabelecimentos de ensino, o que coloca milhares de crianças a continuarem a estudar sentadas no chão, situação cujo impacto negativo se reflecte na qualidade do ensino”. Até 2017 foram cumpridos 27% da meta planificada. A todo este cenário acrescenta-se ainda uma situação mais crítica que é a dos professores sem formação, que não estando a altura de transformar o contexto em que se encontram numa actividade mais lúdica, mais pedagógica⁴⁶ e proveitosa.

Um terceiro e último aspecto que nos interessa abordar, é a questão dos currículos propostos pelo PCEB e o PCESG que sendo extremamente complexos em termos de estratégias, colocam os professores sem formação em dificuldade por não saberem lidar com muitos dos aspectos ali propostos. Por exemplo, tomando o caso do ensino primário:

Objectivos do Ensino Básico⁴⁷, (PCEB, 2003: 20-2)

- Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física.
- Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados, que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;

⁴⁵ Muitas escolas na periferia das cidades encontram-se em estado de degradação por falta de manutenção e cuidados.

⁴⁶ Por exemplo, utilizar o ambiente externo para uma actividade mais activa a partir do que os alunos observam a sua volta.

⁴⁷ Alguns extratos

- Garantir que a criança, o jovem e o adulto conheçam o meio em que vivem, isto é, conheçam as leis da natureza, a sua comunidade, o país e o mundo;
- Ajudar a criança, o jovem e o adulto a desenvolver plenamente as suas potencialidades;
- Desenvolver a imaginação, a criatividade e o gosto pelas artes;
- Proporcionar conhecimentos de técnicas básicas para a resolução de problemas do dia-a-dia;

Referimo-nos na primeira parte deste texto do desafio do ensino primário em relação à leitura e à escrita. Para poder responder aos objectivos acima citados e a muitos outros preconizados pelos documentos orientadores, o professor deve possuir uma formação científica e pedagógica que o permita assegurar um ensino que estimule a autonomia, reflexão, criatividade e que estimule as potencialidades dos alunos. A PNE reforça como continuidade das “Estratégias ao nível do Ensino Primário”, p. 19, o seguinte:

- Medidas mais específicas, no âmbito da formação inicial de professores, incluem as acções que se seguem: Introdução do modelo definitivo da formação inicial de professores primários (10^a +2) e implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação.
- Decisão sobre as mudanças a introduzir na formação de professores, de modo a ser possível a utilização de apenas 2 a 3 professores por turma no EP2, sendo um para a área de Ciências Naturais e outro para a de Ciências Sociais”, (PNE, p. 24).

Como exigir que professores que possuem uma formação básica e que carecem ainda de aprofundar os seus conhecimentos científicos e técnicos estejam a altura de corresponder a esta expectativa? O acompanhamento que deveria ser feito a estes professores, uma vez em exercício, tem de ser feito por professores com um nível de formação mais elevado. Com a carência cada vez mais crescente de professores e a diminuição da admissão de professores, tanto para o ensino público, como para as instituições de formação, este acompanhamento em forma de capacitação não será com certeza assegurado na maioria das escolas moçambicanas. Estamos ainda perante uma outra utopia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi acima exposto, podemos dizer que Moçambique tem razões mais do que suficientes para levar a cabo o desafio de formar professores que serão capazes de enfrentar as várias adversidades que enfrentam na sala de aulas, a saber: falta de meios didácticos, turmas numerosas, falta de luz eléctrica, salas desprovidas de carteiras ou falta de salas de aulas, heterogeneidade de línguas e culturas, ensino bilingue, etc.

As políticas desenhadas para o ensino respondem às necessidades de desenvolvimento do país e estão de acordo com as exigências da região e do mundo global. Pela sua diversidade e assimetrias (zonas rurais/zonas urbanas e periurbanas), os desafios da formação de professores do ensino básico e primário deveriam ser no sentido de elevar o nível de admissão à formação para a 12^a, pois a 10^a classe não nos parece suficiente, tendo em conta as exigências dos currículos e dos objectivos do Governo.

Há uma grande necessidade de se articularem melhor as acções entre os vários actores que intervêm na educação. Muitas vezes, essa falta de articulação é uma fonte de despesas e de desperdício de tempo, dinheiro e recursos. Duas ou três instituições a fazerem a mesma actividade, para os mesmos fins, por exemplo. Para o caso da formação de professores e os modelos adoptados para os vários níveis, seria importante que as instituições de formação se concilhassem e propusessem modelos mais adequados às necessidades do sistema. Em Moçambique são bem conhecidas as grandes lacunas em matéria da educação, pois elas são recorrentes e clamam por soluções que só a actuação de professores bem formados resolveria uma boa parte delas. O que não é aceitável é que o Estado continue a dispendar grandes orçamentos para o financiamento à formação de professores e depois não os coloca a actuar nas escolas onde eles devem estar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BANDEIRA Hilda Maria Martins, Formação de professores e prática reflexiva, 2006, <https://www.escavador.com/sobre/6570138/hilda-maria-martins-bandeira>. 13 p. Acesso em: 29 jul. 2018

DONACIANO, Bendita (Ed.) A formação de professores primários em Moçambique, Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete) Mestrado em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006, 214 p.

DUARTE, Stela Mithá; BASTOS, Juliano Neto (Ed.) Tendências da formação de professores: subsídios à reforma curricular da Universidade Pedagógica, Formação de Professores em Moçambique, Editora Educar-UP, 2009.

GAGNON, Roxane; BALSLEV, Kristine (Ed.). *La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de Repères. Repères: Recherche en didactique de langue maternelle*, Geneve, p.149-174, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/reperes/100>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

GPE/UP, 2011, *Relatório final do primeiro estudo sobre Empregabilidade dos Graduados da UP (2010/11)*, Universidade Pedagógica.

GPE/UP, *Relatório final do segundo estudo sobre Empregabilidade dos Graduados da UP em 2013, 2014*, Universidade Pedagógica.

GPE/UP, *Relatório final do estudo sobre Empregabilidade dos Graduados da UP, 3ª Edição 2015*, Universidade Pedagógica.

LE MOS, Amélia (Ed.). *Enseignement bilingue au Mozambique: Entre Contraintes et Avantages. Les Approches Bi-plurilingues D'enseignement-apprentissage: Collection « Pluralité des Langues et des Identités et Didactique*, Paris, p.331-340, mar. 2016. Disponível em: <<https://www.abebbooks.com/9782813001955/Approches-Bi-Plurilingues-Enseignement-Apprentissage-Collectif-2813001953/plp>>. Acesso em: 29 jul. 2018

MEC/INDE. (Ed.) *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: MEC/INDE, 2007, Maputo, Moçambique, 104 p.

MINED/INDE (Ed.), *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)* 2003, Maputo, Moçambique, 103 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Ed.) *Plano Estratégico da Educação, 2012- 2016, Aprovado pelo Conselho de Ministros*. Maputo, 12 de junho de 2012, Moçambique.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Ed.), *Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-2010/11* Maputo, 2006, 140 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Ed.), *Política Nacional de Educação*, 1995, Maputo, Moçambique, 48 p.

Notícias On-line (Nacional), *Falta de carteiras escolares: Estratégia passa pela recuperação*, <www.jornalnoticias.co.mz/.../38561-falta-de-carteiras-escolares-estrategia-passa-pela-r..22/06/2015->, Acesso em: 31 jul de 2018.

PERTINÊNCIA DA INCLUSÃO DE CONTEÚDOS RELATIVOS AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO 10ª CLASSE +1 ANO DE FORMAÇÃO

Edu Rafael Domingos Manuel⁴⁸

RESUMO

O primeiro currículo de formação de professores que objectivamente inclui conteúdos relativos a educação inclusiva nas instituições de formação é o modelo 10ª +1 ano que começa ser implementado em 2008. Volvidos oito (08) anos de materialização, avanços são identificados a nível da percepção que os professores têm sobre a filosofia de inclusão, mas desafios fundamentais ainda persistem: professores percebem o que é inclusão todavia realizam integração; a comunidade de prática (Wenger:1998) continua muito fraca; o monopólio de conhecimentos específicos sobre as práticas educativas inclusivas em função da especificidade da necessidade especial que o aluno apresenta não constituiu realidade. O estudo é de natureza quantitativa, onde intencionalmente aplicamos inquérito por questionário a dez (10) professores de duas Instituições de Formação (Manga e Cheringoma – ambas na província de Sofala). Percebemos que os professores vivem fronteiras de conhecimento, pouco socializam suas práticas e realizam actividades solitárias. Deste modo os consciencializamos para viverem em comunidade de prática e realizarem as actividades de modo interactivo, participativo e colaborativo.

Palavras-Chave: inclusão de conteúdos relativos as necessidades educativas especiais; modelo de formação de professores do ensino básico; educação inclusiva.

ABSTRAT

The approach to inclusive education has gained tremendous prominence in the present century. It has been strongly promoted by the various conventions, deliberations and proposals from national and international conferences held by different international organizations (UN, OECD, UNESCO). The first teacher training curriculum that objectively includes contents related to inclusive education in training institutions is the 10th + 1 year model that begins to be implemented in 2008. After eight (08) years of materialization, advances are identified in the perception that teachers have about the philosophy of inclusion, but fundamental challenges still persist: teachers perceive what is inclusive yet carry out integration; the community of practice (Wenger: 1998) continues very weak; the monopoly of specific knowledge about inclusive educational practices in function of the specificity of the special need that the student presents was not a reality. The study is of a quantitative nature, where we intentionally apply a questionnaire survey to ten (10) teachers from two Training Institutions (Manga and Cheringoma - both in Sofala province). We realize that teachers live borders of knowledge, do not socialize their practices and carry out solitary activities. In this way we raise awareness of them to live in a community of practice and to carry out the activities in an interactive, participative and collaborative way.

Keywords: inclusion of content related to special educational needs; model of basic education teacher training; inclusive education.

⁴⁸Mestre em Educação: Formação de Professores, docente na Universidade Pedagógica da Beira

INTRODUÇÃO

Historicamente, a aceitação social, escolar e educativa da pessoa com “deficiência” (termo de origem médica vulgarmente atribuído as pessoas com necessidades educativas especiais), foi por muito tempo discriminatória, de abandono, negligência e anti-humana (Santos, 2007; Correia, 2008; Stainback e Stainback, 1999). Estes estereótipos negativos e inferiorizantes de percepção do outro alicerçaram a não valorização dos seus direitos humanos e de cidadania, restringiram sua participação e frequência escolar, e subseqüentemente a sua profissionalização.

Felizmente, com a criação de distintas organizações internacionais (ONU, OCDE, UNESCO, etc.), são debatidos e reconhecidos seus direitos, é consciencializada e conciliada a necessidade do respeito pela diversidade, pelas particularidades individuais, a percepção da diferença com indiferença, a colaboração interpessoal, a valorização do sentido de pertença ao colectivo realidades que culminam com aprovações de diferentes convenções e declarações nacionais e internacionais (Joentiem, Salamanca, Dakar, etc.,) de onde brota a filosofia de inclusão educativa e escolar da pessoa com necessidades educativas especiais na escola normal/regular.

Nosso país ratificou as deliberações destas conferências internacionais, e objectivamente inicia o processo educativo inclusivo no ano de 1998. Tratando-se de um novo paradigma de desenvolvimento da prática educativa, muitos professores encarraram dificuldades quer na forma de percepção dos alunos especiais assim como no atendimento as suas particularidades e estabelecimento de uma atmosfera de sala de aula onde o respeito pelas diferenças é valorizado.

Consciente da situação, o Ministério da Educação promove capacitações e seminários para melhoria da performance profissional dos professores e gestores de escolas e objectivamente incorpora pela primeira vez no currículo de formação de professores de 10ª classe +1 ano de formação, concretamente na área de psicopedagogia conteúdos relativos as necessidades educativas especiais, contudo ainda persiste a orientação educativa nos moldes de integração (o aluno deve e precisa se adaptar ao currículo).

Percepciona-se que esta situação, muito se deve a fraca convivência em comunidade de prática (Wenger:1998) e ausência de monopólio de conhecimentos específicos sobre as práticas educativas inclusivas em função da especificidade da necessidade especial que o aluno apresenta.

É pois assim, que no artigo objectivamente aborda-se a pertinência da inclusão de conteúdos relativos as necessidades educativas especiais no currículo de formação, perspectivando consciencializar os professores permanente vivência educativa em fronteiras de conhecimento, a enriquecerem muito a socialização de suas práticas, serem mais cooperativos e interactivos e menos solitários, ao todo, a conviverem em comunidade de prática.

Em acepção aos pressupostos de Amado (2014), o estudo é de caracter quantitativo, com enfoque ao âmbito educacional⁴⁹ com fins interpretativos⁵⁰. Escolhe-se esta dualidade de caracterização (educacional e interpretativo) pelo facto de os formadores terem anos de serviço e experiências profissionais diferentes de leccionação de conteúdos sobre necessidades educativas especiais, vivências e expectativas próprias, daí interessar perceber seu entendimento sobre a pertinência da inclusão destes conteúdos no currículo.

Sendo nossa abordagem metodológica quantitativa, os participantes foram escolhidos por conveniência (estar leccionar a disciplina de psicopedagogia, caso vertente a única que incorpora conteúdos sobre necessidades educativas especiais no currículo de formação). A amostra é constituída por dez (10) formadores, sendo cinco (5) do sexo masculino e outros cinco (5) feminino. Estes participantes, leccionam em dois Institutos de Formação de professores, distribuídos equitativamente: cinco (5) exercem o ofício na Manga e outros (5) em Cheringoma.

⁴⁹Estudo de caso educacionais, centraliza-se na compreensão da ação educativa e não no seu juízo avaliativo (Stenhouse, 1994, pp. 49-50, citado por Amado, 2014, p.133)

⁵⁰ Estudo de casos interpretativos, visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados (Merriam, 2002, p.38, citada por Amado, 2014, p.131).

Para a colecta de dados foi utilizado o inquérito por questionário, construído a partir da escala de tipo Likert, centralizado especificamente na medição do constructo percepções individuais dos formadores sobre a pertinência da inclusão dos conteúdos sobre as necessidades educativas especiais no currículo de formação. O inquérito por questionário foi parametrizado do intervalo variante de total discordância a absoluta concordância (discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente), e as questões incidiram sobre as categorias pertinência dos conteúdos, profundidade de sua abordagem e práticas de auto e interformação. Para a interpretação dos dados, recorreremos ao programa IBM SPSS Statistics 22.

CONCEPTUALIZAÇÃO NECESSIDADES ESPECIAIS E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Segundo Correia (2008), ao aluno ou conjunto de alunos com características, capacidades e necessidades, que obrigam na maioria das vezes que a escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que contribuem para seu sucesso educativo, consideram-se aluno/s com *necessidades especiais*.

Portanto, são os alunos, por suas características específicas (raça, género, nacionalidade e naturalidade, etnia, tribo, etc.), condicionam as escolas a moldarem as suas práticas institucionais, organizativas e pedagógica-didácticas, para que atendam com igualdade de direito a todos.

Por seu turno, necessidades educativas especiais (com fundamento do WARNOCK report:1978) dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de desordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e socioemocional (CORREIA:2008). Deste modo, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) são todos aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante

parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional (CORREIA:2010).

São as condições específicas, o conjunto de problemáticas relacionadas a tipologia da classificação (e.g, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, etc.), que necessitarão de serviços de educação especial (o conjunto de recursos especializados que devem prestar serviços de apoio desde educacionais, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades com o fim de maximizar o seu potencial (idem CORREIA:2010). Ainda recomenda Correia (1997), que tais serviços devem efectuar-se sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno.

ABORDAGEM DE CONTEÚDOS RELATIVOS AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO 10^a +1 ANO DE FORMAÇÃO

No plano curricular de formação de professores para o ensino primário, abreviadamente PCFPEP (2006), na área psicopedagógica, louvamos o facto de ter introduzido conteúdos relativos as necessidades educativas especiais, todavia abstraímos algumas das seguintes fragilidades:

Os conteúdos sobre necessidades educativas especiais são abordados no último capítulo da disciplina de Psicopedagogia, o que subentende que nem sempre é concluído sua socialização;

Os formadores (não tendo formação específica em matéria de necessidades educativas especiais, educação especial e inclusiva) não aprofundam os saberes teóricos prescritos nos programas praticando o perpasso mecânico dos conteúdos, talvez em algum momento muito por conta de nunca se haverem consciencializado sobre as possibilidades de incorporação desses saberes nos planos de formação profissional docente;

Não tem sido comum a transversalidade na abordagem dos conteúdos sobre necessidades educativas especiais nas disciplinas de metodologias de ensino e nas de especialidade, ou seja, existem rígidas fronteiras de conhecimento e das práticas de leccionação entre os docentes o que acarreta a exclusiva responsabilidade pela abordagem e socialização dos conteúdos sobre necessidades educativas especiais aos docentes de psicopedagogia. Por estas fragilidades, geralmente os formandos terminam a formação inicial sem domínio estruturado e visão holística dos conhecimentos sobre a educação inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tabelas que se seguem, apresentam a interpretação dos dados das respostas dos formadores as questões colocadas no inquérito por questionário

Q1. A incorporação de conteúdos sobre necessidades educativas especiais no currículo é importante para os formadores

			A incorporação de conteúdos sobre necessidades educativas especiais no currículo é importante para os formadores		Total
			Concordo	Concordo totalmente	
Sexo	Masculino	Contagem % do Total	5 50,0%	0 0,0%	5 50,0%
	Feminino	Contagem % do Total	1 10,0%	4 40,0%	5 50,0%
Total		Contagem % do Total	6 60,0%	4 40,0%	10 100,0%

Fonte: inquérito por questionário

Questionamos aos formadores se a incorporação dos conteúdos relativos as necessidades educativas especiais no currículo era importante para eles, ao que seis (6) formadores, percentualmente representando 60% concordaram e quatro (4) representando 40% concordaram totalmente. Em termos genéricos, os formadores que concordaram e concordaram totalmente referenciaram que estes conteúdos os auxiliam a abordar os conteúdos sobre as necessidades especiais de forma objectiva, desperta

neles a permanente consciencialização dos formandos sobre a necessidade de saberem que ao longo do exercício profissional poderão ter alunos com necessidades educativas especiais, e que estes precisarão respeitar as particularidades individuais de cada um, orientar a prática educativa em função dos ritmos de avanços individuais, incutir nos alunos o respeito pela diferença e sempre que possível realizar adaptações curriculares, de modo que o aluno desenvolva as capacidades pessoais, académicas e sociais.

Portanto, nota-se que os formadores estão empenhados em desenvolver nos formandos a perspectiva de reidealização ⁵¹ da imagem do aluno padrão (pessoa normal, aquela que vê, ouve, anda, pensa individualmente e consegue singrar na academia), pois o aluno com necessidade especial existe, está na escola, precisa aprender, precisa desenvolver sua autonomia, devendo para tal ser orientado para o desenvolvimento do seu potencial, sempre respeitando suas particularidades individuais

Q2. Os conteúdos sobre necessidades educativas especiais são abordados em profundidade pelos formadores

			Os conteúdos sobre necessidades educativas especiais são abordados em profundidade pelos formadores		Total
			Discordo totalmente	Discordo	
Sexo	Masculino	Contagem % do Total	5 50,0%	0 0,0%	5 50,0%
	Feminino	Contagem % do Total	2 20,0%	3 30,0%	5 50,0%
Total		Contagem % do Total	7 70,0%	3 30,0%	10 100,0%

Fonte: inquérito por questionário

⁵¹ Criação de vínculo com o aluno cujas características, necessidades e particularidades não eram parte integrante da imagem mental do tipo de aluno idealizado, a encontrar e a leccionar (Franco, citado por Rodrigues, 2012:167)

Uma vez que os formadores consideram deveras útil a incorporação de conteúdos sobre as necessidades educativas especiais no currículo de formação, os questionamentos se os mesmos são abordados em profundidade, ou seja, na vertente de conceituação dos tipos de necessidades educativas especiais, seu diagnóstico, compreensão do nível de afecção e as formas do desenvolvimento da prática educativa inclusiva.

Aqui, sete (7) formadores, representando percentualmente 70%, discordam totalmente que abordam com profundidade os conteúdos, pois, alguns ao longo da sua formação académica não tiveram no plano curricular a disciplina de necessidades educativas especiais, apenas conseguem identificar alunos com necessidades educativas especiais através de características físicas observáveis (e.g não ver, não ouvir, ou não andar), e nunca tiveram uma formação específica deste que leccionam a disciplina de psicopedagogia sobre o processo de diagnóstico a realizar para identificar os alunos com necessidades educativas especiais em razão de seu grau de afecção.

Por seu turno, três (3), percentualmente correspondendo a 30% apenas discordam, pois reconhecem que estão construindo as competências educativas em seus formandos sobre as necessidades educativas especiais, mais no âmbito teórico, visto que actividades práticas de conciliação dos conteúdos não dominam (e.g são sabem ler o braille, não compreendem a comunicação gestual) e por isso voltam-se para a vertente marcadamente teórica.

Pela franqueza das respostas dos participantes, considera-se pertinente há formação dos formadores em rudimentos sobre o processo de diagnóstico e percepção do grau de afecção da necessidade educativa especial que o aluno pode apresentar, possibilidade que poderá ocorrer em função da abertura das instituições de formação de professores a participação de outros profissionais (médicos, terapeutas, etc.), por via de acordos de cooperação. Recorda-se que a não abordagem em profundidade dos conteúdos sobre necessidades educativas especiais, pode constituir elemento incentivador ao emergir da crise de identidade docente pela intensificação da autodepreciação pessoal e profissional (ESTEVE;1995) em resultado do não alcance mínimo de satisfação pelo ofício em prática.

Q3. Os formadores praticam a autoformação e interformação na abordagem dos conteúdos sobre as necessidades educativas especiais

			Os formadores praticam a autoformação e interformação na abordagem dos conteúdos sobre as necessidades educativas especiais			Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	
Sexo	Masculino	Contagem % do Total	3 30,0%	0 0,0%	2 20,0%	5 50,0%
	Feminino	Contagem % do Total	2 20,0%	2 20,0%	1 10,0%	5 50,0%
Total		Contagem % do Total	5 50,0%	2 20,0%	3 30,0%	10 100,0%

Fonte: inquérito por questionário

Em última instancia, questionamos aos formadores se os mesmos têm praticado acções de auto e interformação permanentes abordando conteúdos sobre as necessidades educativas especiais. Para este questionamento, cinco (5) formadores, em percentagem representando 50%, discordaram totalmente, pois afirmam que as fronteiras de conhecimento são uma realidade, as culturas de cooperação, interacção, assistências inter-aulas entre eles não existe, quer dizer, cada um realiza suas práticas educativas em seu mundo individual.

Por seu turno, dois (2) percentualmente representando 20%, discordaram, primando por considerar que pelo facto de os mesmos acarretarem dificuldades pessoais de domínio da abordagem sobre as especificidades das necessidades educativas especiais, não notam interesse entre colegas de socialização e troca de experiências sobre suas práticas, e ademais percebem que por estes conteúdos serem unicamente abordados na disciplina de psicopedagogia, os formadores da área de metodologias de ensino e de especialidade pouco se importam em cooperar com eles.

Finalmente três (3) formadores, constituindo percentualmente 30%, concordam que tem realizado práticas de auto e interformação na abordagem dos conteúdos sobre necessidades educativas especiais. Pela realidade, consideramos que a autoformação e interformação precisam ser realidade entre os formadores, visto que representam a base para maior abertura das actividades educativas entre eles, evitam manifestações de competição, estimulam o desenvolvimento de actividades interactivas, colaborativas e participativas, ao todo, vivem em comunidade de pratica (WENGER;1998) cujos ganhos recaem sobre a aprendizagem do formandos, pois saem mais enriquecidos de conhecimentos e atitudes positivas a desenvolver no processo educativo inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, passou-se em revista a pertinência da abordagem dos conteúdos sobre necessidades educativas especiais no currículo de formação de professores de 10ª classe + 1 ano de formação. Realçou-se que este representa o pioneiro currículo de formação que objectivamente incorpora os conteúdos sobre as necessidades educativas especiais, na área de psicopedagogia. Primou-se por uma metodologia de natureza quantitativa, onde se elaborou e aplicou inquérito por questionário a dez (10) formadores de dois Institutos de Formação de Professores (Manga e Cheringoma, ambos na província de Sofala), escolhidos por conveniência (ser formador de psicopedagogia).

Reconhece-se que desde a entrada em vigor do currículo de 10ª + 1 ano em 2008, actualmente ganhos se observam em termos de percepção que os professores têm sobre o processo educativo inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais, contudo, muito ainda precisa ser feito, a começar por específica formação dos formadores em matéria de diagnóstico; trabalho colaborativo com outros profissionais (médicos, terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.), e prática de actividades concretas de inclusão para tipos específicos de necessidades educativas especiais (e.g, leitura e grafia Braille e língua de sinais). Também resulta fundamental os formadores garantirem a existência e vitalidade da comunidade de prática, via

exercício permanente de auto e interformação, ensino cooperativo, colaborativo, interactivo e participativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J.; *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; (2014).

CORREIA, L.; *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora; (2008).

ESTEVE, J.M.; Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora; (1995).

RODRIGUES, D.; *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. 2ª Edição. Instituto Piaget; (2011).

SANTOS, B. R.; *Comunidade escolar e inclusão*. Instituto Piaget. Lisboa; (2007).

STAINBACK, S., e Stainback, W.; *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul; (1999).

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS EM MOÇAMBIQUE

Cristóvão da Elsa Sefane¹

RESUMO

Na perspectiva de abordar os desafios colocados a política de formação de professores em Moçambique, desenvolve-se o presente artigo com abordagem descritiva em torno da revisão bibliográfica e documental, de onde apresenta-se de forma histórica os momentos da educação e as características da formação de professores, descrevendo-se também o estado da arte da mesma antes de se explicar os grandes desafios que passam necessariamente por garantir a reforma das instituições de formação de professores em matéria de desenvolvimento profissional contínuo, melhorar o estatuto dos professores primários e dos formadores de professores, estão planificadas um certo número de intervenções e pragmatizar o Processo do Ensino - Aprendizagem na Formação de Professores.

Palavra-chaves: Política, formação e professor.

ABSTRACT

With a view to addressing the challenges posed to teacher training policy in Mozambique, the present article is developed with a descriptive approach around bibliographic and documentary revision, which presents in a historical way the moments of education and the characteristics of the formation teachers and the state of the art before explaining the major challenges that need to be addressed in reforming teacher training institutions in terms of continuing professional development, improving the status of primary teachers and teacher trainers. teachers, are planning a number of interventions and pragmatize the Teaching - Learning Process in Teacher Training.

Key words: Policy, training and teacher.

¹Mestrando em Avaliação Educação e Licenciado em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica. Docente: na FACEP-UPM. Maputo – 2019.Email: Consult.sefane17@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores, por se ter como uma grande prioridade do Governo de Moçambique, é enúnciada na Constituição da República (CR) de 2004, na Agenda 20-25, nas Leis do Sistema Nacional da Educação (S.N.E, Lei 4/83, 6/92 e 18/18), na Política Nacional da Educação (PNE) de 1995, Planos Quinquenais do Governo (PQG) desde 1994 até o actual e nos Planos Estratégicos da Educação (PEE) desde 1999.

Por esta ordem, esforços tem sido desenvolvidos pelo Governo para garantir a efectivação desta grande prioridade, que se traduz necessariamente no aumento de acesso, equidade e melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos do Ensino Primário como o nível de ensino considerado mais importante pós atribui ao aluno condições básicas e mais importantes para enfrentar os níveis seguintes e com isso, tenta se garantir que todas as crianças com idade escolar, usufruam do direito a educação, e esta seja o veículo dinamizador da vida dos alunos inseridos em suas comunidade, impulsionando desta forma o desenvolvimento socioeconómico do país.

Para tal, uma das estratégias que se tem levantado e discutida nos últimos tempos para se garantir o alcance dos objectivos educacionais, esta relacionada com a formação de professores, uma vez que não basta construir, escolas, apetrecha-lás de mobiliários, garantir os materiais e recursos didácticos sem que no entanto existam professores formados. Estes que nos últimos tempos têm sido identificados como a grande lacuna do processo educativo moçambicano que inviabilizam o alcance dos objectivos da política de educação, seja por défice de formação, falta de condições de trabalho, falta de motivação ou seja, por razões pedagógicas, políticas ou ainda pela dinâmica social.

Com isso, nas páginas que se seguem pretende-se reflectir de forma geral sobre os desafios da política de formação dos professores em Moçambique, partindo de ideias específicas tais como identificar as características da formação de professores como estratégia política, descrever o estado da arte da formação de professores e, explicar os grandes desafios colocados à formação de professores, sempre forcalizando o Ensino Primário.

Assim, realiza-se o trabalho com características exploratórias das referências bibliográficas, de onde explora-se opiniões do Governo de Moçambique, Organismos multilaterais e pesquisadores nacionais, tomando como base análise documental de políticas educacionais, regulamentos, leis e relatórios, sobre a formação de professores e argumentos de 20 professores que leccionam em escolas da ZIP1 do Distrito da Matola, Província do Maputo em Moçambique.

Através deste artigo, buscou-se trazer mais subsídios para a discussão sobre a formação de professores, num momento educacional marcado por várias reclamações da sociedade em relação ao perfil apresentado pelos graduados dos níveis de ensino que não apresentam as competências mínimas desejadas, com base no estudo realizado apresenta-se alguns espaços por onde pode se iniciar o processo da formação de professores, se os tivermos como os revolucionários da educação e de que forma a política educativa a descreve como estratégia de operacionalização dos objectivos educacionais em aprendizagens nos alunos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA

Antes de incidirmos sobre a formação de professores na Política Educativa, é necessário efectuar uma breve síntese apresentando os documentos oficiais por onde circunscrevem-se as políticas educacionais em Moçambique ao longo da nossa história da educação, de modo a que se possa apresentar o fundamento de cada momento sobre a formação de professores.

Moçambique é um país independente desde o ano de 1975 na qual segundo Domingos (2014 p.2) com a proclamação da independência nacional sucederam-se transformações à favor das nacionalizações, onde o sistema educativo não fugiu à regra, tendo sido uniformizado cujos objectivos previam a criação de um sistema moçambicano, público e láico, ultrapassando os objectivos e conteúdos coloniais.

Com isso, visava-se construir uma sociedade livre, justa e solidária para garantir o desenvolvimento nacional de quadros para lutar contra a discriminação, pobreza e a marginalização, de modo a reduzir as desigualdades sociais e regionais criadas pelas

assimetrias e políticas coloniais, para o Estado promover o bem-estar dos cidadãos sem preconceitos de origem, racial, étnica, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, tendo sido daí que se criou a Lei 4/83 como a primeira Lei do SNE de Mocambique Indenpendente.

É importante lembrar que, antes da indenpêndencia a educação em Moçambique atravessou três momentos, sendo o primeiro antes da colonização, sendo uma sociedade organizada em tribos e étnias a educação estava voltada para transmitir valores e hábitos culturais das gerações mais velhas as mais novas, sendo a figura do professor o indivíduo adulto em termos de idade e experiências de vida na comunidade, o segundo período é caracterizado socialmente pela presença do colono em que a educação segundo Mazula (1995 p.78), teve uma característica universal da ideologia da colónia Portuguesa em que apresentava suas ideias como as mais nobres e racionais no desenvolvimento de Moçambique, organizado em dois subsistemas de ensino: Oficial-destinado aos filhos dos colonos e assimilados, sendo dependentes das estruturas governamentais e um outro sistema para os africanos, os indígenas um ensino rudimentar dirigido pelas missões com o objectivo de elevar de uma forma gradual a vida selvagem à vida civilizada, neste a formação de professores era apenas para os colonos europeus.

O terceiro momento da educação, trata-se do período da Luta de Libertação Nacional (LLN), que de acordo com Gomez (1999 p.61) teve o seu início em 1964, ano em que decorreu também a reestruturação do ensino, o sistema colonial contemplou também dois tipos de sistema de ensino, o oficial e o oficializado, tirando, desta feita, o monopólio da igreja católica, neste período, o Estado português passou a ter uma grande influência na formação do professor para que pudessem leccionar, tendo predominado até 1975, onde o Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), em que os ingressos tinham que ter o requisito mínimo de 4ª classe do Ensino Primário, nestes centros os conteúdos eram didáctico-pedagógicos sem deixar de lado a formação política e ideológica, os formadores possuíam o curso de Magistério Primário equivalente ao nível médio.

Com a Lei 4/83, período após a independência a política de formação de professores tornou-se num dos elementos catalizadores dos objectivos de reconstrução da sociedade moçambicana, que estão expressos no Preâmbulo do SNE, que se garante acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, permitindo a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.

É, durante o percurso do SNE, que a construção da rede escolar e a formação de professores foi muito afectada pela guerra civil, sendo que o sistema na actualidade ainda discute a qualidade da educação oferecida que continua precária e, ainda pela existência de crianças em idade escolar que estão privadas do direito à escola por falta de vagas sendo mais, predominante nas zonas e famílias rurais pobres.

Da mesma forma, com a introdução da lei 6/92, a formação de professores em Moçambique continuo sendo uma das grandes prióridades, tal como se observa nos objectivos do Subsistema de Formação de Professores os seguintes:

Assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária baseada nos princípios do Partido Frelimo; Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade; Conferir ao professor uma formação psico-pedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano, visando capacitá-lo para a melhoria permanente da qualidade do ensino; Capacitá-lo, através do conhecimento do universo cultural e psicológico da criança, do jovem ou do adulto, para dar uma resposta adequada às orientações que se apresentam na sua actividade docente e para estabelecer uma relação correcta professor-aluno; Libertar a sua iniciativa criadora, valorizando o desenvolvimento da consciência crítica, da imaginação, da criatividade e do espírito de investigação e inovação e manter o professor em situação de permanente actualização do seu nível de formação político-ideológica, científico-técnica, cultural, pedagógica e metodológica. (SNE, Lei 6/92)

Desta forma, viu-se a necessidade de transformar o sistema de educação colonial, que beneficiava a uma minoria, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores, apesar de serem desenhados para a situação em que se vivia na educação nessa época trouxeram, a longo prazo, algumas questões de reflexão sobre a adequação destes na qualidade de ensino, já que os resultados obtidos pelos alunos não correspondiam às expectativas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) outrora Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Contudo, a implementação das capacitações dos professores acima referenciadas possibilitou o desenvolvimento de modelos de formação com a finalidade de assegurar a qualidade dos professores que respondessem às necessidades da expansão do sistema educativo em diferentes momentos, tornando-se importante perceber o cenário actual da formação de professores.

O ESTADO DA ARTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com o Governo de Moçambique, na Estratégia de Formação de Professores de 2004-2015, sobre a situação dos professores apresentam-se as seguintes características:

- Existência de diversos modelos de formação de professores e falta de consenso sobre as características de uma realização adequada de cursos;
- O currículo da formação de professores está desactualizado e necessita de revisão para corresponder à transformação curricular no Ensino Primário;
- Existência de um equilíbrio inadequado e falta de ligação sistemática entre a teoria e a prática de educação;
- 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;
- Falta de ligação entre elementos dos cursos baseados na instituição e elementos baseados na escola;
- As oportunidades de formação em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo dos professores são poucas;

- Os formadores de professores têm, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de Ensino Primário contemporâneo;
- As instituições de formação de professores têm, muitas vezes, falta de recursos de ensino e aprendizagem apropriados.

Desta forma, é possível notar que no período em análise os constrangimentos apresentados referem-se a natureza dos cursos que não se relacionam com as necessidades de formação dos alunos, escassez de recursos e materiais didácticos, falta domínio de estratégias de ensino-aprendizagem actualizadas, situações estas que contribuem de certa forma para a não concretização da política de formação de professores na sua generalidade.

Não obstante, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE, 2010 p. 22), num estudo sobre a situação de Formação de Professores, apresenta um resumo da análise crítica feita ao processo relativamente à política, de onde o estudo refere que verificava-se a ausência de uma estratégia ou um modelo estável na Política Nacional de Formação de Professores, também refere a inexistência de um quadro institucional que torne a formação de professores uma especialidade profissional por níveis, classes e especialidades e ainda um desfasamento entre o currículo e a realidade cultural da maioria dos cidadãos.

Para fazer face a estes problemas levantados, o MINEDH terá introduzido reformas no currículo do Ensino Primário de modo a alinhar as estratégias de formação do professor com as transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas em curso no país e no mundo, tais inovações abarcaram os Ciclos de Aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o Currículo Local, a Distribuição de Professores, a Progressão por Ciclos de Aprendizagem, as Línguas Moçambicanas e Inglesa; os Ofícios e a Educação Moral e Cívica, facto que não é observado, volvido 15 anos.

Na medida em que, os professores recém graduados e em exercício desde a introdução do PCEB, apresentam dificuldades para interpretação e consequente implementação das sugestões curriculares apresentadas, tendo como alguns causas o facto dos professores não ter acesso ao texto curricular, não se realizar ao nível da

escola seminários para prepara-los sobre a inovação, constatou-se que o texto curricular é um documento que fica no gabinete da directora e os professores não têm acesso e não se preocupam em requisitar o texto do PCEB para auxiliar as suas actividades docentes.

Cenário este vêm a contradizer as estratégias que são propostas para a implementação do currículo pelos professores, na qual se sugere o desenvolvimento de programas de capacitação dos professores em cascata, iniciando no MINEDH central, descendo a Província, Distrito, Zonas de Influencia Pedagógica (ZIP's) e escola, o que não têm acontecido, contribuindo também para o não alcance dos objectivos da política de formação de professores.

Tentando buscar um aspecto mais específico em torno do impacto da reforma na concretização dos objectivos da política de formação de professores o (INDE, 2010 p.25) refere que houve mudanças no ensino da leitura e da escrita nas classes iniciais do Ensino Primário, surgindo um entretanto na qual, ainda persistem problemas nos professores na condução de aulas interactivas para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, revelando insegurança na abordagem do funcionamento da língua acessível a faixa etária dos alunos, agravada pela falta de material didáctico, dificuldade na selecção e uso de estratégias didácticas ou metodológicas, concentrando-se apenas em cumprir com o programa de forma mecânica, sem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos. Para colmatar os problemas que ainda persistem, o INDE (2015) apresenta alternativas de solução tais como:

O ingresso dos candidatos a professores com nível de 10^a classe, com tendência para 12^a classe; Recrutamento de formadores com formação e experiência de ensino; Cumprimento rigoroso dos critérios definidos; Apetrechamento dos institutos com material didáctico, incluindo Livros do Aluno e Manuais do Ensino Primário; Criação de condições ideais de modo a que a escola anexa seja um verdadeiro laboratório pedagógico, subordinar a escola anexa à Direcção do Instituto de Formação de Professores, seleccionar os melhores professores primários para o acompanhamento do estágio.

Desta forma, as estratégias propostas para se alcançar os objectivos da política de formação de professores, ora concebidas, carecem de certa forma de actividades para

garantir a sua monitoria e que devem ser avaliadas pelos órgãos de tutela. Defende-se este argumento na medida em que é de acordo com o MINEDH (2017) em Moçambique, o Sistema Nacional da Educação é assegurado por docentes formados na base de uma diversidade de modelos e por um conjunto significativo de professores sem formação psicopedagógica, situação que ainda prevalece apesar de se ter introduzido medidas para se colmatar.

O outro cenário que é evidenciado cingi-se no facto de ainda estar em vigor dois modelos para formação de professores apesar da tendência de mudança, nomeadamente o de 10^a +1 e o de 10^a +3 anos, no que pode-se compreender que estes modelos necessitam de medidas complementares tais como a concepção de materiais de formação para Ensino à Distância, para o primeiro caso, e a melhoria de módulos usados e as condições organizativas das práticas ou estágio pedagógico, na implementação do modelo de 10^a+3.

Deste modo, compreende-se que a existência de vários modelos de formação de professores dificulta a concepção de programas de formação de professores em exercício que respondam às necessidades reais de cada tipo de professores existentes no País, o exemplo disso é o Programa de Desenvolvimento do Professor Contínuo, cujos materiais beneficiam apenas os professores que leccionam as 1^a, 2^a e 3^a classes, como se os outros não necessitassem deste tipo de programa, este tipo de constrangimento acontece também nos níveis de implementação provinciais, onde umas alcançam resultados altos de implementação e outras bastante baixos.

O outro cenário que se pode a que mencionar, esta relacionado com a pouca clareza sobre os conteúdos abordados durante as sessões de capacitação de professores, o que não permite atribuir dimensão pedagógica nem profissional às acções realizadas e dificulta o desenvolvimento de pacotes de formação que influenciem o desenvolvimento profissional dos beneficiários, existindo também fraca relação entre a formação em exercício e a carreira docente, o que impede o desenvolvimento profissional dos professores, nos remetendo a grandes desafios na actualidade.

Desta forma, analisando os argumentos dos Professores afectos na ZIP1 do Distrito da Matola em relação a sua formação considerando os indicadores ingresso, desempenho do professor, resultados pedagógicos dos alunos foi possível tomar algumas notas importantes, tal que:

Nos últimos 4 anos os Institutos de Formação de Professores tem registado uma grande demanda de candidatos de ambos sexo”

“O desempenho dos professores têm enfrentado muitos constrangimentos que se relacionam com falta de domínio de estratégias de ensino específicas em função da natureza das turmas, escassez de material didáctico, ausência de programas de capacitação contínua e em exercício”

“Inadequação do acompanhamento feito pelos supervisores pedagógicos a todos os níveis de ensino, facto este que tem influenciado para os baixos resultados pedagógicos no final do trimestre e ano lectivo dos alunos, que não tem sido observado nos relatórios escolares mas sim nos próprios alunos, uma vez que é recorrente os directores pedagógicos orientarem aos professores para melhorem as pautas que são entregues no final de cada período lectivo de modo a satisfazer as percentagens necessária pelos órgãos superiores.

Com estes argumentos, pode-se perceber a sociedade é consciente no que concerne a profissão do professor, na medida em que se assiste ao nível dos IFP's maior procura após o término do ensino secundário geral, apesar de o desempenho do professor não corresponder as expectativas e influenciando para que os resultados pedagógicos dos alunos não seja satisfatório, apesar disso não se pode atribuir a culpa na sua totalidade a formação dos professores em relação aos resultados actuais da educação menos agradáveis, colocando assim grandes desafios na actualidade em relação à política de formação de professores e com as suas respectivas estratégias de implementação no Ensino Primário.

OS DESAFIOS PARA A EFECTIVAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ACTUALIDADE

Discutir os desafios da formação de professores no nosso país, é muito complexo, na medida em que os vários modelos criados foram desenvolvidos com o propósito de responder a dinâmica social do país tal como nos é apresentado por Niquice (2006), na medida em que os currículos da Formação dos Professores 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.

Relacionando os argumentos acima como apresentados pelo (INDE, 2010 p.12), na qual 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 MINEDH.

Com isso, nos é evidente que as mudanças curriculares com o tempo tenham sido pouco duradouras 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 dos alunos.

No entanto, aliado a estes constrangimentos verifica-se actualmente, a ausência da avaliação do impacto que as constantes mudanças curriculares na formação de professores 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.

A partir destes pontos analisados pensa-se que os grandes desafios da formação de professores tenham que responder às novas dimensões sociais diante dos desafios da sociedade, facto não evidenciado nas políticas e práticas da formação de professores,

na qual visavam o cumprimento das necessidades da nova sociedade, sem quadros qualificados para a nova administração pública e visavam contribuir para a formação centrada na escola e nos professores, eram baseadas na valorização da formação como componente essencial da gestão dos recursos humanos com capacidades de fazer diagnóstico, prognóstico, ou seja, com capacidade de inovar ao identificar problemas e soluções pelas iniciativas locais. Com isso, nesse enter os grandes desafios da formação de professores passa necessariamente por focalizar-se nos seguintes aspectos:

- **Reforma das Instituições de Formação de Professores**

Neste item, sugeri-se que se deva introduzir um currículo mais denso e complexo que reflecte as dinâmicas específicas das escolas, das turmas e dos alunos, eliminando as desigualdades na provisão de recursos à determinados institutos de formação de professores, facilitar a integração da formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional contínuo, e ainda melhorar o estatuto dos professores primários e dos formadores de professores, planificar um certo número de intervenções aos institutos em função dos resultados dos projectos desenvolvidos; prover autonomia financeira e na criação de parcerias sustentáveis com instituições de ensino e investigação sobre educação sejam nacionais ou internacionais.

- **Pragmatizar o Processo do Ensino - Aprendizagem na Formação de Professores**

Elaborar e implementar programas compreensivos de capacitação institucional que será estabelecido para garantir que todos formadores de professores possuem o nível adequado de compreensão e experiência sobre metodologias centrados no aluno e prática do ensino primário contemporâneos.

Criação de um modelo único de formação de professores primários com base em melhores práticas de referência obtidas em Moçambique, na região e a nível internacional, respeitando as necessidades de professores especializados no ensino da classes iniciais, de crianças com necessidades educativas especiais e a educação pré-escolar, incluindo uma componente de formação em Educação de Adultos, de modo a

permitir que os professores formados possam também desempenhar a função de educadores de adultos com qualidade. Desenvolver e implementar um curso trienal para a preparação de professores que serão supervisionados num programa de monitoria. Sendo explorado em cooperação com as universidades modelos alternativos de preparação de candidatos qualificados para o ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do presente artigo, é possível compreender que a formação de professores constitui o epicentro para uma educação de qualidade tanto almejada pelo Governo de Moçambique, principalmente a do Ensino Primário por se constituir como a base da educação da criança e por ser uma prioridade do Governo no alcance a educação para todos.

Sendo por isso, que desde o período da colonização, perpassando a luta de libertação nacional, até o período pós independência destacando a lei 4/83, 6/92 e a actual, a formação de professores têm sido encarada pelo Governo como sendo uma das prioridades, seja em torno da formação inicial ou contínua, o que influencia para que os demais actores contribuam ao longo da história para a implementação da política educativa, fazendo assim crescer a educação e desenvolvendo a sociedade.

No entanto, nos últimos tempos tem-se apontado a formação de professores como sendo uma causa da fraca qualidade nas aprendizagens apresentadas pelos alunos do ensino primário, no final do nível de ensino, facto que de forma geral não é de se negar, na medida em que a formação inicial atribuída aos professores é insatisfatória para corresponder a dinâmica actual do ensino primário, tanto em termos de implementação das propostas curriculares, assim como para leccionar nas características actuais das escolas e das comunidades onde se envolvem os alunos, o que leva ao surgimento de novos desafios na formação de professores, como melhorar as instituições ou centros de formação que se dedicam a esta missão, em termos de programas mas dinâmicos e contínuos, melhorar o modo de realizar o processo de ensino-aprendizagem transformando-os em modalidades práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMINGOS, Alberto Bive. *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência (1975-1999): Descentralização ou Recentralização?* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho, 2014.

GÓMEZ, M.B. *Educação Moçambicana - História de um processo: 1962-1984*. Livraria Universitária, Maputo, Moçambique, 1999.

MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

NIQUICE. A. *Formação de Professores Primários – Construção do Currículo*. Texto Editores. Maputo. 2006.

DOCUMENTOS

INDE. *Relatório da Monitoria 2009 “Leitura e Escrita Iniciais”*. Maputo, INDE, 2010.

_____. *Plano Curricular do Ensino Básico*. MINED/INDE. 2003

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983 da Assembleia Popular; BR nº 12 I Série. - Que cria o Sistema Nacional de Educação. Maputo, Imprensa Nacional, 1983.

_____. Lei nº 6/92, de 6 de Maio de 1992, da Assembleia da República; BR nº 19 I Série. - Sobre o Sistema Nacional de Educação. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. *Estratégia para Formação de Professores*. DNFP/INDE. 2004-2015.

República de Moçambique. MINEDH. *Estudo Holístico Sobre da Situação do Professor em Mocambique*. MINEDH. Maputo. 2017 *Suplementos do S.N.E*

TENSÕES CURRICULARES ENTRE O ENSINO BÁSICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE (1975-2016)⁵²

Manuel Guro⁵³

Juliano Neto de Bastos⁵⁴

Stela Mithá Duarte⁵⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objectivo analisar as tensões curriculares entre o EB e a formação de professores para o Ensino Primário em Moçambique no período pós-colonial (1975-2016). Adoptou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a experiência informada dos autores. O estudo constata que desde a introdução do novo currículo do EB, as instituições de formação de professores vêm actuando à margem das inovações curriculares do EB, ou seja, formam-se professores que não estão devidamente preparados para lidar com a sua futura função. Conclui-se que existem tensões entre o currículo do EB e o da formação de professores para esse nível de ensino. Sugere-se que as mudanças curriculares do EB sejam antecedidas pela adequada reforma curricular de formação de professores.

Palavras-chave: *Reforma Curricular, Ensino Básico, Formação de Professores e Inovações Curriculares.*

ABSTRACT

This article aim is to analyse the curricular tensions between the EB and the formation of primary teachers in Mozambique in the period understood between 1975 and 2016. There was adopted as methodology the bibliographical inquiry, the documentary analysis and an informed experience of the authors. The study notes that from the introduction of the new curriculum of the EB, the institutions of teachers' formation are acting alongside the curricular innovations of the EB, in other words, there are formed teachers who are not prepared properly to deal with his future function. It is ended that there are tensions between the curriculum of the EB and it of the teachers' formation for this level of teaching. It is suggested that the curriculum changes of the EB are preceded by the appropriate curriculum reform of teachers' formation.

Key-Words: *Curriculum Reform, Basic Education, Teacher Training & Curricular Innovation.*

⁵² Uma primeira versão deste texto foi apresentada nas Jornadas de Educação do Instituto Nacional de Educação (INDE), Maputo, Moçambique, 2016.

⁵³ Doutor em Desenho e Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela Universidade de Pretória, África do Sul. Professor Auxiliar, Universidade Eduardo Mondlane.

⁵⁴ Doutor em Estudos de Políticas Educacionais pela Universidade de Wits - África do Sul, Professor Associado, Universidade Pedagógica de Maputo.

⁵⁵ Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professora Associada, Universidade Pedagógica de Maputo.

INTRODUÇÃO

Desde a Independência Nacional em 1975, Moçambique sofreu várias transformações, tendo introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983, num contexto de regime monopartidário, tendo o seu reajuste ocorrido em 1992, num cenário multipartidário, com a passagem de uma economia centralmente planificada para uma economia de cariz neoliberal.

No que concerne à formação de professores, esta tem sido realizada em instituições de ensino públicas e privadas, sendo de destacar as Escolas de Professores de Futuro (EPF) da Organização Não Governamental Moçambicana ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo) que funcionava com um currículo próprio, visando formar professores para o Ensino Primário, como forma de colmatar a falta de professores sem formação psicopedagógica, problema com o qual o sector da educação tem vindo a deparar-se desde a Independência Nacional. Este facto revela que *“há tentativas de introduzir novas experiências na área de formação de professores. Desde 1996, Moçambique passou a contar com a primeira instituição não pública de formação de professores da ADPP”* (Guro, 2000, p. 128).

No período neoliberal, destaca-se a interferência do Banco Mundial, parceiros de cooperação e Organizações Não Governamentais (ONG's) na tomada de decisão sobre as políticas educacionais em Moçambique. Como consequência das transformações ocorridas, Moçambique introduziu um novo currículo do Ensino Básico (EB) em 2004, que resultou num desajustamento curricular entre a formação de professores primários e o EB. Neste contexto, torna-se necessária a reforma curricular da formação de professores no modelo 10^a+1, como forma de adequá-lo ao currículo do EB, passando as instituições que formam para o EB a adoptar o mesmo currículo.

O estudo é importante, considerando que *“em Moçambique tem-se vindo a observar uma grande dificuldade na definição de políticas e modelos consistentes de formação de professores primários, com o agravante de a qualidade de ensino-aprendizagem estar a degradar-se continuamente”* (Duarte, Mate e Bastos, 2015, p.2).

Baseando-se em pesquisa bibliográfica, análise documental e a experiência informada dos autores, o artigo tem como objectivo analisar as tensões curriculares entre o EB e a formação de professores para o Ensino Primário em Moçambique no período pós-colonial (1975-2016).

O estudo constata que desde a introdução do novo currículo do EB, as instituições de formação de professores vêm actuando à margem das inovações curriculares do EB, ou seja, formam-se professores que não estão devidamente preparados para lidar com a sua futura função. Conclui-se que existem tensões entre o currículo do EB e o da formação de professores para esse nível de ensino. Portanto, há um desajustamento entre o currículo proposto para o EB em 2004 e o currículo de formação de professores para esse nível de ensino. Sugere-se que as mudanças curriculares do EB sejam antecedidas pela adequada reforma curricular de formação de professores.

Este estudo é desenvolvido em quatro partes; a primeira é a introdução, a segunda trata das reformas curriculares no contexto mundial, a terceira aborda o EB e a formação de professores primários em Moçambique no período compreendido entre 1975 e 2016 e a quarta apresenta as considerações gerais.

REFORMA CURRICULAR

As reformas curriculares de qualquer país estão relacionadas com as transformações, principalmente de ordem social, económica, cultural, política e tecnológica. A seguir, apresentamos, de forma sucinta, as reformas curriculares ocorridas em alguns países nos anos 1990, incidindo sobre as suas razões/justificativas.

No estudo realizado por Rosenmund (2006) sobre os discursos correntes que justificam a razão das reformas curriculares em vários países do mundo, o autor apresenta uma análise comparativa das razões das reformas curriculares, que constam dos documentos oficiais nacionais e agrupa-as em três razões, nomeadamente: discursos de carácter institucional, discursos políticos a nível nacional e discursos políticos a nível internacional (mundo global).

Ao nível do discurso institucional as razões são as seguintes: o currículo encontra-se sobrecarregado; há falta de coerência dentro de cada disciplina e entre as disciplinas e classes; há incongruência do currículo no que tange às necessidades dos educandos e a abordagem no processo de ensino e aprendizagem; todas as reformas do sector educativo têm que estar ligadas às mudanças curriculares.

Ao nível dos discursos políticos nacionais⁵⁶ temos como justificativa: o currículo nacional está desajustado, não confere competências aos graduados para o mercado de emprego; os estudantes não adquirem habilidades variadas relacionadas com situações da vida real e com as suas necessidades ao longo da vida.

Por último, ao nível do discurso político de carácter global⁵⁷ temos como razões as seguintes: os países preocupam-se mais com o mundo global, isto é, além-fronteiras; o currículo deve formar cidadãos olhando para o mundo global (globalização); internacionalizar a educação para preparar o país para fazer frente ao mundo global competitivo (século XXI), garantir a integração na Europa e na economia global.

Fora dos três grupos acima referenciados, importa destacar a justificativa da Síria, que evoca as rápidas transformações/mudanças tecnológicas, particularmente no campo da informática, comunicações, engenharia genética e ciência espacial (op. cit.).

De acordo com o exposto acima, olhando para o caso moçambicano, as razões que leva (ra) m às reformas curriculares não se situam num único grupo, mas sim nos três grupos, incluindo as mudanças de ordem tecnológica, com particular destaque para a informática. Por exemplo, Moçambique tinha necessidade de romper com o sistema colonial, ao nível de estrutura política, económica e educacional. Como corolário, surge a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), Lei 4/83, que mais tarde é revogada pela Lei 6/92, com vista a adequar a nova situação social, económica e cultural no contexto neoliberal e, ao nível político, para acomodar o multipartidarismo, já

⁵⁶ Zimbabwe (África), Emirados Árabes Unidos (Ásia) e República Checa (Europa) são países citados como exemplo.

⁵⁷ Por exemplo Egito (África), Bulgária (Europa), Indonésia (Ásia) e Eslovénia (Europa).

consagrado na Constituição de 1990. Também se pode consubstanciar pela seguinte afirmação:

A estrutura e os conteúdos programáticos foram, igualmente, resultado das decisões políticas e técnicas tomadas pelo Ministério da Educação (MINED) em resposta às decisões das Organizações Internacionais da África Austral, das Nações Unidas, mas, acima de tudo, em resposta à situação política, económica, cultural e social da sociedade moçambicana. Por outro lado, visava responder às exigências impostas pela globalização e, sobretudo, adequar o ensino ao combate à pobreza absoluta (Nhantumbo, 2016, p. 9).

Pacheco (1995) advoga que,

Uma reforma curricular pode levar a mudanças e a inovações pelo menos ao nível de quatro dimensões:

- nas disciplinas, conteúdos programáticos e materiais curriculares;
- na organização curricular: planos curriculares, componentes curriculares, etc.;
- ao nível do pensamento e da acção dos actores educativos, principalmente dos professores,
- no caso da avaliação, dos métodos de ensino, das formas de planificação, etc.;
- na motivação dos intervenientes na reforma (Pacheco, 1995, p. 40).

De seguida apresentamos aspectos relacionados com as reformas curriculares do EB e da formação de professores em Moçambique, nosso objecto de estudo.

ENSINO BÁSICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE

Para este estudo vamos distinguir dois grandes períodos/momentos do percurso histórico do sistema educativo moçambicano. O período que vai desde 1975-1983 até 1992, período de mudanças, que culmina com a introdução do SNE, através da Lei 4/83, posteriormente rejaustada pela Lei 6/92. Depois segue-se o período que vai desde 1992 até aos nossos dias. A nossa análise incidirá assim sobre todo o percurso pós-Independência, tendo como base esses períodos, comparando o currículo do EB e

o currículo de formação de professores para o Ensino Primário, olhando para as tensões curriculares emergentes.

ENSINO BÁSICO VERSUS FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1975 - 1992)

Com a Independência Nacional houve necessidade de aumentar o número de professores, como resultado do crescimento massivo de alunos, particularmente no Ensino Primário. De destacar que,

Depois da Independência, foram criados, em 1976, 10 CFPPs⁵⁸ um para cada província, a fim de formar professores da 1^a a 4^a classe. O nível de ingresso era de 6^a classe e os cursos tinham a duração de 6 meses. Em 1979, aumentou-se a duração para um ano. Em 1983, introduziu-se o modelo de 6+3 anos. O modelo de 7^a+3 anos é introduzido em 1990, pois no anterior já se havia introduzido a 7^a classe do Sistema Nacional de Educação (SNE) (Guro, 1998, p. 50).

Como se pode constatar, foram sendo introduzidos vários modelos de formação de professores para o Ensino Primário.

ENSINO BÁSICO VERSUS FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1992 - 2016)

No período neoliberal,

A partir de 1996, entrou em vigor o curso de 10^a+2 anos na Escola do Magistério Primário da Munhuana (IMAP), quer dizer, introduziu-se o Magistério Primário com a duração de 2 anos e os seus candidatos entram com a 10^a classe. Este é um processo gradual que levará a extinção do actual modelo de 7^a+3 anos em vigor no CFPPs (Guro, 1998, p. 50).

Actualmente (2016), ao nível nacional coabitam 2 modelos de formação de professores para o Ensino Primário, nomeadamente: o de 10^a+1⁵⁹ (2006) e o de 10^a+3 (2012). Este último está na fase experimental em algumas instituições de formação de professores. Para além destes dois, ainda há um terceiro que está na forja.

Como afirmam Duarte e Bastos (2014) as rápidas mudanças que têm estado a ocorrer em Moçambique não permitem a estabilidade necessária no tocante ao

⁵⁸ CFPPs - Centros de Formação de Professores Primários.

⁵⁹ Este modelo entrou em vigor em 2007.

desenvolvimento de políticas educacionais, desde o seu desenho, processo de implementação e avaliação dos seus resultados, ou seja, até certo ponto, não há tempo suficiente para reflectir sobre as razões da mudança.

Antes de abordarmos sobre a introdução do novo currículo do EB (2004), importa realçar que depois do Acordo Geral de Paz em 1992, e com a entrada de Moçambique para a economia de mercado num contexto neoliberal, abriram-se as portas para iniciativas privadas para a formação de professores ao nível do EB. Como nos referimos, temos que destacar o surgimento da iniciativa privada da ADPP com as EFP, cujos graduados, em princípio, trabalham nas escolas públicas.

Com a introdução do currículo do EB, cuja abordagem por competências constitui a forma dominante de organização curricular, surgiram inovações como: ciclos de aprendizagens, EB integrado, currículo local, distribuição de professores, promoção semiautomática ou progressão normal, disciplina de Ofícios (INDE/MINED, 2003).

No entanto, o desajuste curricular prevalecente entre a formação de professores e o EB era notória. Esta ideia, é corroborada no Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCFPEP) que justificou nos seguintes termos:

O Ministério da Educação e Cultura levou a cabo um processo de Transformação Curricular que deu uma nova dinâmica ao Ensino Básico, exigindo um professor à altura de corresponder às novas exigências desse currículo. A nova grelha de disciplinas do Ensino Básico não encontraria correspondência se o Plano de Estudos das Instituições de Formação de Professores permanecesse o mesmo, havendo, por isso, a necessidade de uma mudança (MINED/INDE, 2006, p. 6).

Em 2007 introduz-se o modelo de formação de professores 10^a+1, que surge como resposta ao currículo do EB ora introduzido em 2004. Assim,

O MEC adoptou um modelo transitório de um ano de formação de professores para o Ensino Básico, cujo nível de entrada é a 10^a classe. O modelo ora aprovado visa prover rapidamente as escolas do Ensino Básico com professores formados e com nível salarial compatível com as actuais condições económicas do país (MINED/INDE, 2006, p. 6).

Portanto, *“a generalização de um modelo unificado de formação inicial em todo o país, praticado pelos provedores público e privado introduziu coerência no sistema e permite uma linha de base para processos avaliativos futuros”* (Rosa, 2010, p. 33). Contudo, é notória a *“frágil participação da maioria dos IFP na construção do currículo e programa de formação de professores”* (Rosa, 2010, p. 34). Embora, o currículo de formação de professores surja para dar resposta as inovações do novo currículo do EB constatou-se,

Frágil ajustamento do PCFPEP as inovações curriculares do PCEB, nomeadamente, quanto ao currículo local, avaliação por ciclos de aprendizagem e ensino inclusivo de crianças com NEE o que justifica grande atenção a conteúdos específicos de gestão do currículo e da sala de aulas (Rosa, 2010, p. 34).

Apesar de tanto o PCEB como o PCFPEP terem estado sob alçada do INDE, instituição responsável pela elaboração dos planos curriculares tanto para o Ensino Primário como para o Secundário, esperava-se que estes dois documentos estivessem articulados.

Na prática, constatou-se que, *“o currículo de formação inicial nos IFP (sobretudo públicos) não assegura tempo suficiente de prática pedagógica nas escolas e os formandos podem ser graduados com pouca ou nenhuma experiência lectiva em algum, ou alguns, dos 3 ciclos do EP”* (Rosa, 2010, p. 34).

O relatório de avaliação do Plano Estratégico na área do Ensino Primário aponta algumas implicações para a formação:

A eficácia destas medidas da inovação curricular exigem uma aposta na formação de professores (inicial e contínua) que tem que contemplar a formação em desenvolvimento curricular onde as questões de flexibilidade curricular, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, da avaliação e da gestão da classe têm de aparecer com forte peso. Para além desta vertente, é determinante o conhecimento aprofundado da língua bantu em que o professor vai ensinar a ler, não só em termos de estrutura e funcionamento, mas também no que respeita aos parâmetros e padrões ortográficos dessa língua. É igualmente necessária a aposta na formação inicial e contínua em ensino bilingue, não só no que respeita a filosofia da opção, mas também e, principalmente, no que respeita as especificidades metodológicas que o mesmo requer” (Sim-Sim, 2010, p. 45).

Tratando-se de um modelo transitório e experimental, esperava-se que *“com o crescimento da economia, será desenhado um modelo mais adequado de formação assim como melhorada a política de colocação e retenção de professores”* (MINED/INDE, 2006, p. 6).

Como forma de acomodar os resultados da avaliação, em 2012, realiza-se uma reforma curricular na área de formação de professores para o Ensino Primário que resultou no modelo curricular denominado 10^a+3. Este modelo tinha em vista acomodar algumas inovações do EB, muito particularmente, a abordagem por competências que o anterior currículo não satisfizera.

De acordo com o relatório de avaliação do currículo de formação de professores para o Ensino Primário (modelo 10^a+3) introduzido numa fase experimental em 2012, constatou-se o seguinte:

Os formadores bem como os seus gestores não foram formados num modelo baseado em competências, tendo recebido algumas capacitações que incluem os seguintes aspectos: metodologias participativas, género, planificação, ensino centrado no aluno, metodologias de leitura e escrita, metodologia de ensino bilingue, pacote básico, ensino à distância, necessidades educativas especiais, metodologias em avaliação, gestão, formador de formadores, currículo local, educação nutricional, planificação de uma aula, formação de tutores para o ensino à distância, temas transversais, identificação e intervenção em dificuldades, HIV/SIDA (CEMOQE-MOÇ., s/d, p. 23).

Portanto, o currículo do EB exige algo que é muito distinto daquilo que é a formação de professores. Mais adiante, no mesmo relatório consta que,

Os avaliadores entendem que, embora relevantes, estas matérias não são suficientes para um formador formado num modelo baseado em conteúdos passar a gerir e formar professores num currículo baseado em competências. De igual forma, os gestores não estão preparados para a gestão baseada em resultados, com as capacitações feitas não pode estar devidamente preparado para a gestão do modelo de formação de professores baseado em competências. Portanto, os avaliadores não encontraram evidências de que as capacitações feitas tenham sido baseadas em competências (CEMOQE-MOÇ., s/d, p. 24).

E, ainda no mesmo âmbito, podemos verificar que existem aspectos de funcionamento do Sector Pedagógico que merecem destaque,

O Sector Pedagógico destas instituições mostra um nível de funcionamento com níveis elevados de responsabilidade necessários para que o processo de ensino-aprendizagem decorra com regularidade e atinja bons resultados. Existem evidências de níveis aceitáveis de organização dos processos de ensino-aprendizagem nos seus departamentos, com evidências de controlo da planificação das aulas seguindo um plano analítico documentado. Existem evidências do decurso das aulas e das respectivas avaliações com guias de correcção e alguns textos de apoio (CEMOQE-MOÇ., (s/d), p. 24).

Contudo, *“Os avaliadores não encontraram nas instituições visitadas evidências de planos de formação contínua ou em exercício dos formadores ou outros funcionários das instituições. Não encontraram ainda evidências de um sistema regular de monitoria das actividades dos estagiários”* (CEMOQE-MOÇ., (s/d), p. 24).

Assim, podemos constatar que no mesmo período da vigência do currículo do EB contamos com 2 modelos de formação de professores em vigor nas instituições de formação de professores para o Ensino Primário, estando o terceiro modelo na forja, não se sabendo quando entrará em vigor. Perante este cenário, questiona-se o seguinte: caso entrem em vigor os novos programas reajustados implicará uma adequação nas instituições de formação de professores para o Ensino Primário? Estas também constituem tensões entre os dois currículos.

Quando se introduz um currículo pressupõe-se a criação de condições para que a sua implementação seja efectiva. Este processo afecta vários intervenientes: os professores em exercício que se formaram numa filosofia diferente da actual, os formadores das IFP e os futuros professores em formação e a serem formados nas instituições de formação de professores. Este processo deve ser antecedido pela adequação do currículo de formação de professores, tendo como base o currículo vigente do EB. As IFPs devem estar a par da nova filosofia de formação e assegurar que os futuros graduados estejam preparados para a tarefa que lhes espera. Corroboramos com a ideia de que a reforma curricular do EB devia ter sido antecedida pela reforma curricular de formação de professores (Torres, 1996).

O currículo do EB foi introduzido em 2004, mas o da formação de professores só veio a ser introduzido dois anos depois (2007). Isto significa que as IFPs graduaram

professores para o EB, sem uma formação adequada para lidar com o processo de ensino e aprendizagem baseado em competências.

A abordagem por competências surge como um elemento novo entre os professores do Ensino Primário. O estudo realizado por Nhantumbo (2016) mostra as dificuldades que os professores primários enfrentam na implementação da abordagem por competências no EB:

A existência de professores do EB sem formação e/ou sem o domínio efectivo das exigências curriculares plasmadas nos programas de ensino; o elevado rácio professor/aluno que não permite boa gestão de turmas e facilidades no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores e do controlo de competências;

A deficiente articulação da cadeia curricular e dos processos na implementação dos currículos (dos IFPs e do EB) que se traduz no desenvolvimento parcial ou mesmo limitado das competências prescritas nos programas do EB;

A ausência ou exiguidade de infra-estruturas e de meios de ensino como salas de aula, carteiras, quadro, manuais, livros, etc.;

A ausência, a vários níveis, de um sistema instituído de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*), isto é, da necessidade de justificar sobre o que é feito e como é feito e tomar decisões correspondentes e convenientes, constitui uma lacuna no sistema educativo moçambicano (Nhantumbo, 2016, pp. 13-14).

A abordagem por competências, como uma forma de organização curricular dominante no EB, pressupõe uma avaliação predominantemente qualitativa e preocupada com o processo, em detrimento do produto (quantitativa). Ou seja, a avaliação estaria mais preocupada em identificar as lacunas que os alunos têm ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que se procuram estratégias de como remediá-las. Em suma, trata-se de privilegiar a avaliação formativa, em relação à avaliação sumativa. A questão que emerge logo a seguir é: como os professores formados num modelo onde a avaliação é mais selectiva conseguem (ou vão conseguir) trabalhar num ambiente onde a avaliação que se exige é mais formativa? Por exemplo, imaginemos o número de professores em exercício e os que são graduados pelas instituições públicas e privadas, como proporcionar esse conhecimento sobre a avaliação? O MINEDH, apercebendo-se desta lacuna, introduziu

o caderno/caderneta de registo para se poder fazer as anotações sobre o progresso do aluno na sala de aulas. A prática mostra que os professores muitas vezes não a usam por falta de conhecimento ou por outras razões. Esta forma de actuação entra em contradição com a filosofia patente na avaliação num currículo cuja abordagem é por competências.

A avaliação formativa está muito ligada aos ciclos de aprendizagem, que é uma inovação do currículo do EB. Houve capacitações? Quem capacitou os professores? A formação foi em cascata? Acontece que o currículo de formação de professores, por um lado, anda a reboque do currículo do EB, e, por outro, os modelos de formação de professores para o Ensino Primário não são estáveis.

Num estudo sobre a necessidade de mudança do paradigma de avaliação, os professores reconhecem o seu fraco domínio sobre o novo currículo, a insuficiente ou falta de preparação para implementar as inovações e a persistência do carácter sumativo da avaliação. Contudo, apontam o seu espírito de abertura para novas aprendizagens, a melhoria das condições de trabalho e da própria escola, o fortalecimento da relação entre a escola e os pais e encarregados de educação como factores que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Duarte et al, 2012).

Com a entrada em vigor do modelo de 10^a+3 na sua fase experimental, como é óbvio, não se deve ficar com a ideia que terminou o modelo de 10^a+1. Pelo contrário, um número significativo de IFPs continua (ou) a graduar um número elevado de futuros professores cuja formação ocorreu no modelo de 10^a+1 para poderem implementar o currículo do EB. Sabe-se, de antemão, pelos resultados de avaliação e pelo Plano Estratégico de Educação sobre o desajuste entre o currículo do EB e o currículo de formação de professores, que provoca várias tensões: entre os formadores e os formados; entre as inovações e as estratégias adoptadas pelos professores; entre os futuros professores na fase de práticas pedagógicas e os professores responsáveis das turmas nas escolas primárias.

O número de graduados pelo modelo de 10^a+3 parece ser incipiente. Ou seja, uma gota no oceano, comparado com o número de graduados pelo modelo de 10^a+1 . Este último, ainda continua a ser predominante nas IFPs.

Quando se elabora um currículo do EB, pressupõe-se que os futuros professores formados nos IFPs estejam preparados para poderem lidar com o novo currículo. Ao mesmo tempo, existem professores em exercício que precisam de familiarizar-se com o novo currículo de modo a que o seu desempenho seja efectivo. Uma das implicações são as formações em cascata a que estamos habituados, condicionadas pela falta de recursos económicos, onde os seus resultados não são os melhores, por serem de curta duração e vários intervenientes na sua formação.

No que concerne a formação de professores, quando se introduz o currículo do EB, pressupõe-se que haja um alinhamento/ajuste entre o currículo ora implementado e o currículo de formação de professores, cujos futuros graduados tenham domínio do currículo com que vão lidar. Para que isso aconteça, é necessário uma revisão do currículo de formação de professores para o Ensino Primário, que não é da responsabilidade das instituições de formação, embora estas tenham que participar na sua construção. Uma vez elaborado o currículo, segue a actualização dos formadores das IFPs que vão lidar com o novo currículo e fazer a ponte com as inovações do EB. Para tal, implica que tenham um conhecimento profundo dos dois currículos.

Com a introdução do modelo de 10^a+1+1 na formação de professores, surge a necessidade de formar professores no curso intensivo/acelerado num ano, para que no segundo ano estejam a pôr em prática numa escola concreta, auferindo um salário. O modelo de 10^a+1 aponta também para uma formação intensiva/acelerada de professores em um ano, após o qual passa a ser assalariado numa escola onde for afecto como professor. Comparando a intenção dos modelos, parece ser coincidente, e talvez a diferença encontra-se no tempo de duração da formação e o estágio, que é inexistente no último modelo. Também há diferença no nível que eles adquirem, uma vez graduados, tendo uns o nível médio e os últimos o nível básico, aspecto que interfere no campo salarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo constata que desde a introdução do novo currículo do EB, as instituições de formação de professores vêm actuando à margem das inovações curriculares do EB, ou seja, formam-se professores que não estão devidamente preparados para lidar efectivamente com a sua futura função, dado o desajustamento que existe entre o currículo a que foi submetido nos IFPs e o currículo em vigor nas escolas. Conclui-se que existem tensões entre o currículo do EB e o da formação de professores para esse nível de ensino. Sugere-se que as mudanças curriculares do EB sejam antecedidas pela adequada reforma curricular de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEMOQE-MOÇ. *Relatório de avaliação externa: Modelo de Formação de Professores 10+3*. Maputo, CEMOQE, s/d.

DUARTE, S; MATE, G. E BASTOS, J. "Políticas de formação de professores do Ensino Primário em Moçambique: os desafios da profissionalização docente". In: *Anais do Simpósio Internacional sobre desenvolvimento profissional docente*. Curitiba, Editora da UTFP, 2015.

DUARTE, S. E BASTOS, J. "Avaliação e qualidade de ensino em Moçambique: alguns subsídios para o debate actual". In: *Actas das Jornadas de Educação 2012/2013*. Maputo, INDE/MINED, 2014.

DUARTE, S. et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar – UP, 2012.

GURO, M. "Análise do processo de Formação de Professores de Marrere em Nampula e da ADPP em Nacala". In: Linha et al. *A escola primária Moçambicana: O caso da Província de Nampula*. Cadernos de Pesquisa, 39. Maputo, INDE, 2000.

_____. "Os estudantes dos Centros de Formação de Professores Primários em Moçambique". Caderno de Pesquisa, 29. Maputo, INDE, 1998.

NHANTUMBO, A. "O Enigma de Modelo por Competências no Ensino Primário de Moçambique". E-Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP, 4, 2016.

PACHECO, J. "Análise curricular da avaliação". In Pacheco, J. e Zabalza, M. (org.). *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995, pp. 39-49.

ROSA, J. *Reforma da Formação de Professores do Ensino Primário (Estudo específico). Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo, MINED, 2010.

ROSENMUND, M. "The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education". In: Benavot, A. & Braslavsky, C. (eds.). *School knowledge in comparative and historical Perspective: changing curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), 2006.

SIM-SIM, I. *Reforma do Currículo do Ensino Primário (Estudo específico). Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo, MINED, 2010.

TORRES, R. *Without the reform of teacher education there will be no reform of education*. Prospects, 26 (3), 1996, 447-468.

DOCUMENTOS

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, INDE/MINED, 2003.

MINED/INDE. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo, MINED/INDE, 2006.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983 da Assembleia Popular; BR nº 12 I Série. - Que cria o Sistema Nacional de Educação. Maputo, Imprensa Nacional, 1983.

_____. Lei nº 6/92, de 6 de Maio de 1992, da Assembleia da República; BR nº 19 I Série. - Sobre o Sistema Nacional de Educação. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Dani Bruno José Duvane⁶⁰

RESUMO

Este artigo apresenta algumas considerações teórico-metodológicas sobre a avaliação em tempos neoliberais. Busca-se demonstrar as influências do neoliberalismo na avaliação educacional, com maior enfoque na educação moçambicana. Para tanto, resgatamos historicamente o processo que levou o neoliberalismo a ser uma corrente de pensamento hegemônica no mundo ocidental a partir da década de 1980 nos países de capitalismo avançado e, a partir da década de 1990, nos países em desenvolvimento – caso de Moçambique. Em termos metodológicos, para a realização deste ensaio foi utilizada, fundamentalmente a pesquisa bibliográfica que consistiu na leitura e análise de livros, artigos, entre outros que debruçam-se sobre a temática em alusão. Discute-se a questão do neoliberalismo por ser a ideologia política da nossa sociedade, que se utiliza muitas vezes de diferentes estratégias para sua manutenção e hegemonia nas diversas instâncias sociais, dentre elas a educação. Ao discutir os conceitos de neoliberalismo, educação e avaliação, temos por finalidade evidenciar a avaliação enquanto estratégia que pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que acaba por seleccionar os melhores alunos e escolas, por meio das avaliações em larga escala.

Palavras-chave: *Educação, Neoliberalismo, Avaliação Educacional.*

ABSTRACT

This article presents some theoretical and methodological considerations about the evaluation in neoliberal times. It is tried to demonstrate the influences of neoliberalism in the educational evaluation, with greater focus in the Mozambican education. To that end, we have historically rescued the process that led neoliberalism to be a hegemonic current of thought in the Western world since the 1980s in the advanced capitalist countries and, since the 1990s, in developing countries - in the case of Mozambique. In methodological terms, for the accomplishment of this essay was used, fundamentally the bibliographical research that consisted in the reading and analysis of books, articles, among others that deal with the thematic in allusion. The issue of neoliberalism is discussed because it is the political ideology of our society, which is often used of different strategies for its maintenance and hegemony in various social instances, among them education. In discussing the concepts of neoliberalism, education and evaluation, we aim to highlight evaluation as a strategy that can contribute to the reproduction of social inequalities, since it ends up selecting the best students and schools through large-scale evaluations.

Key words: *Education, Neoliberalism, Educational Evaluation.*

⁶⁰Licenciado em Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica (UP - Sede), Mestrando do Programa de Mestrado em Avaliação Educacional da Universidade Pedagógica (UP – Sede). Docente contratado da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP), Universidade Pedagógica (UP - Sede). daniduvani@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como título " Avaliação educacional no contexto do neoliberalismo: breves considerações teórico-metodológicas" enquadra-se no Programa de Pós-Graduação em Avaliação Educacional da UP-Maputo, cujo problema subscorre-se no seguinte: Qual é influência do neoliberalismo na avaliação da educação? Onde, o objectivo principal é reflectir sobre o neoliberalismo e as relações com a educação e a avaliação, de forma específica pretendemos explicar como a ideologia neoliberal desenvolve estratégias no âmbito da concretização de acções e por meio do domínio ideológico efectivado através da interferência nas políticas educativas e por fim descrever algumas direcções ditadas à política educacional moçambicana.

Em termos metodológicos, para a realização deste ensaio foi utilizada, fundamentalmente a pesquisa bibliográfica⁶¹ que consistiu na leitura e análise de livros, artigos, entre outros que debruçam-se sobre a temática em alusão.

Discute-se neste artigo a questão do neoliberalismo ser a ideologia política dominante da nossa sociedade, e que se utiliza muitas vezes de diferentes estratégias para sua manutenção e hegemonia nas diversas esferas sociais, sendo uma das áreas prioritárias a educação. Esta por sua vez toma as avaliações em larga escala como estratégia de regulação e indução do sistema educacional.

Moçambique parece ter despertado para a relevância da temática da educação. Ao lado da actuação governamental orientada pelos objectivos de expansão de todos os níveis de ensino e implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade, também a sociedade civil demonstra interesse e participa do processo de reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade, como requisito para real possibilidade de desenvolvimento do país.

É possível perceber que os organismos internacionais, representantes do neoliberalismo, temem que a escola pública seja utilizada como instrumento de

⁶¹A pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto.

despertar de consciência. Há o desenvolvimento de inúmeras estratégias para a continuidade da manutenção ideológica e política, em prol da continuidade da sociedade dividida em classes e exploração do trabalho humano.

Na dissertação do nosso texto, os assuntos foram discutidos na seguinte ordem: a introdução, onde apresentamos o tema, sua relevância e o objectivo que se pretendem alcançar. No quadro teórico, discutimos os caminhos sinuosos do neoliberalismo, o neoliberalismo e educação e educação e avaliação. Para o fim trazemos as considerações finais e as referências bibliográficas.

O neoliberalismo é a ideologia económico-política que mantém o capitalismo na contemporaneidade, efectiva o desmonte dos direitos sociais e utiliza estratégias para que o processo educativo mantenha a subalternidade dos países e suas populações. Enfim, para a exploração em totalidade, a condução ideológica é essencial a fim de se manter a submissão da dos países periféricos, dos quais Moçambique faz parte sob os “domínios do capital”.

OS CAMINHOS SINUOSOS DO NEOLIBERALISMO

O neoliberalismo nasce após a Segunda Guerra Mundial no velho continente e no Estados Unidos da América, onde já imperava o modo de produção capitalista monopolista. “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente económica, mas também política” (ANDERSON, 1995: 9).

Os neoliberais propunham que o Estado detivesse poder total sobre a economia, mantendo-se forte para romper com a força dos sindicatos e manifestações populares e, ainda, deveria diminuir bruscamente os gastos sociais para a obtenção da estabilidade monetária. Restauração da taxa “natural” do desemprego, possibilitando o aumento do exército de reserva para destruir os sindicatos.

O neoliberalismo tem como principais pensadores Friedrich A. Hayek e Milton Friedman. Esta ideologia atacava o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social, a obra literária precursora foi “O caminho da servidão”, escrito em 1944, por Hayek.

O objectivo principal foi “combater o *keynesianismo* e o solidarismo reinantes e preparar bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995: 10). Na obra “O Caminho da Servidão”, o economista Hayek desenvolve a defesa intransigente da concorrência e dos esforços individuais. Para Hayek

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efectivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efectiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. [...] Todavia, o liberalismo económico é contrário à substituição da concorrência por métodos menos eficazes de coordenação dos esforços individuais. E considera a concorrência um método superior, [...] por ser o único método pelo qual as nossas actividades podem ajustar-se uma às outras sem a intervenção. Com efeito, uma das principais justificativas da concorrência é a dispensa, a necessidade de um “controle social consciente” e oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que acompanham, (HAYEK, 1987:57-58, grifo nosso).

Milton Friedman, na obra “Capitalismo e Liberdade”, refere-se, principalmente ao monetarismo e ao papel do governo. Afirma que as acções deste podem ser perigosas. Defende a necessidade do estabelecimento do sector privado como limite ao poder governamental, colocando sempre como enfoque principal a defesa da liberdade.

A essência neoliberal é "um argumento teórico que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo⁶² como única alternativa e forma para a democracia" (NETTO, 2001:77). O Estado mínimo, ao qual se refere, tem como pressupostos o desmonte dos sistemas de segurança e previdência social e a tolerância a alguma acção estatal diante do pauperismo exacerbado que pode prejudicar até o próprio sistema capitalista.

⁶²Refere-se a um Estado que procura intervir o mínimo possível na economia do país, na expectativa de que tal procedimento maximize o progresso e prosperidade do país. Defensores desse tipo de governo podem ser chamados de minarquistas.

Em Moçambique tal como nos outros países da periferia⁶³ a transição para o neoliberalismo está associado a crise económica nacional e internacional, à queda do bloco socialista e a consequente expansão capitalista, bem como às pressões internas no sentido de adequar os quadros políticos e institucionais à economia do mercado. Entretanto vem a materializar-se com a adesão aos programas de reajustamento estrutural em 1987, onde a ajuda externa aumentou de 360 milhões de dólares em 1985, para 700 milhões em 1987 e, pelo menos, 1 bilião por ano a partir de 1990, tornando Moçambique no maior beneficiário da África Sub- Sahariana (Hanlon, 1996: 16 citado por JOSÉ, 2005:18).

Discutindo as consequências da política Neoliberal em África, particularmente em Moçambique, a onda de privatização alargou-se para todos os sectores que tinham sido objecto de intervenções e nacionalizações na época do socialismo (educação, saúde, habitação, transporte, banca, seguros, entre outros).

Moçambique seguiu religiosamente as prescrições do Banco Mundial (BM) e da sua irmã gémea Fundo Monetário Internacional (FMI), a ponto de ser considerado pelos doadores ocidentais o bom aluno do BM, o melhor exemplo africano a ser seguido por outros países. O que lhe confere essa adjectivação é naturalmente o grosso de empresas privatizadas num curto espaço de tempo e no campo da educação é o surgimento de escolas privadas que foram surgindo em massa, tendo como proprietários militares e políticos.

NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

O neoliberalismo, actual ideologia hegemónica na maior parte das sociedades, tem em seus pressupostos a ideia de liberdade, ou seja do livre arbítrio. Segundo essa ideologia, enquanto indivíduos livres podemos fazer aquilo a que melhor julgamos, além de termos liberdade pessoal também a temos nos âmbitos da política e economia.

⁶³Os países da periferia do sistema capitalista mundial, mantêm um economia agroexportadora, baseada na mão-de-obra barata, no latifúndio e na concentração de renda. A maior parte dos problemas destes povos se originou de intervenções externas como a colonização pelos países europeus ou as disputas da guerra fria entre EUA e a URSS.

Mas o que é na verdade neoliberalismo? Milton Friedman um dos percursores desta corrente ideológica afirma que:

O neoliberalismo é visto como um meio para a obtenção da liberdade política, organização económica é importante devido a seu efeito na concentração ou dispersão do poder. O tipo de organização económica que promove directamente a liberdade, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder económico do poder político e, permite um controle um do outro, (FRIEDMAN, 1977, p. 05).

Os princípios norteadores do liberalismo, segundo Santana (1996: 38) são: o individualismo, a propriedade e o estado. De acordo com esse sistema, cabe ao Estado permitir a liberdade individual do homem, na conquista de sua propriedade, bens materiais, segundo a ordem do capital. A ideia de liberdade individual se mostra também na emancipação do homem moderno, que se apresenta nas áreas da religião e da economia. A área da religião propaga que todos tem os mesmos direitos perante a Deus, cabe então a cada um se esforçar e usar dos seus dons e talentos para conseguir algo de melhor em sua vida.

Enquanto o neoliberalismo apregoa a participação do mercado internacional na economia, as reformas que são propostas por esse sistema acabam interferindo directamente em diferentes espaços sociais. Em relação a diferença entre o liberalismo e o neoliberalismo Marrach afirma que:

Enquanto o liberalismo tinha por base o Indivíduo, o neoliberalismo está na base das actividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade económica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico, (MARRACH:s/d).

No decorrer da história, Moçambique passou por diversas modernizações. Discutindo uma delas, a passagem dos portugueses, no âmbito do expansionismo europeu, chegaram às terras moçambicanas no séc. XV e, de acordo com Castiano et al (2005), montaram uma administração colonial que tinha como principal objectivo o controle da terra, da mão de obra dos nativos, do comércio e da subjugação financeira de Moçambique.

O segundo momento foi quando o país ficou independente em 1975, iniciando a sua I República, após uma luta armada anticolonial desenvolvida pela FRELIMO. No país independente, a FRELIMO, o novo poder, um partido de orientação marxista, procurou naturalmente construir uma nova sociedade a partir desse quadro ideológico, o que implicou a tentativa de desconstrução de toda a lógica do funcionamento da sociedade colonial, passando desta forma a uma ideologia puramente socialista, visto que Moçambique tinha um vínculo com os ex-países socialistas.

Actualmente Moçambique vive um quadro sociopolítico e económico diferente. Com efeito, em 1990 iniciou a sua II República, com a aprovação de uma nova Constituição da República que representou a transição do estado socialista para o Estado de direito democrático e de economia de mercado (HUMBANE, 2017: 17). O país tornou-se capitalista e por via disso assistimos à realização de reformas neoliberais empreendidas por governantes - antes críticos dos "donos do poder" - agora amalgamados ao grupo dirigente em uma nova modernização de cúpula.

A modernização em curso pretende reformar o Estado para transformá-lo em Estado-mínimo, desenvolver a economia, fazer a reforma educacional e aumentar o poder da Iniciativa privada transnacional, por meio do consenso ideológico, pois temos um presidente democraticamente eleito, que tem o respeito da esquerda devido ao seu passado político e intelectual, e o respaldo da direita devido à conciliação da social-democracia com o neoliberalismo.

Em Moçambique como na maior parte dos países periféricos, embora não haja Estado do Bem-Estar Social, a retórica neoliberal é basicamente a mesma. Atribui à participação do Estado em políticas sociais a fonte de todos os males da situação económica e social, tais como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários. Defende uma reforma administrativa, fala em reengenharia do Estado para criar um "Estado mínimo", afirmando que sem essa reforma o país corre o risco de não ingressar na "nova ordem mundial".

Actualmente, na ordem neoliberal, a educação moçambicana é concebida a partir de ditames neoliberais. Efectivamente, do ponto de vista conjuntural, a situação de dependência económica do país, que o fez submeterem-se a um programa de reajustamento estrutural sob a égide do Fundo Monetário Internacional, levou a que o país tivesse que se submeter a toda uma cartilha sobre governação, incluindo o sector da educação. Como bem pontua Castiano et al. (2005) citado por (HUMBANE2017:19), a partir do momento em que esta ideologia torna-se hegemónica na nossa sociedade, podemos que o país tenha perdido alguma soberania na formulação de suas próprias políticas públicas, incluindo na educação.

No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Conforme Albert Hirschman,

Este discurso apoia-se na "tese da ameaça", isto é, num artifício retórico da reacção, que enfatiza os riscos de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa: para a produção de bens de consumo, maquinário, para o mercado, para a nova ordem mundial". (HIRSCHMAN:1980)

Para MARRACH (s/d), a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objectivos, a citar:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa académica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.
- 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante.

EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

Dentro do sistema neoliberal, a avaliação se apresenta como uma estratégia de regulação da educação, mediante as avaliações em larga escala. Estas podem ser definidas como:

A avaliação em larga escala, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objectivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. (FREITAS, 2012, p. 47).

Diante dessas avaliações, a instituição escolar reproduz as desigualdades sociais expressas nos desempenhos dos alunos, pois esses exames exigem um conhecimento objectivado, pronto, o que revela que só os alunos com um elevado capital cultural é que tem uma boa performance e que estão aptos a “prosseguirem” nos estudos.

Aqueles que são oriundos de famílias que possuem um elevado capital cultural destacam-se nesse tipo de avaliação por se apropriarem desde cedo da alta cultura, incorporando-a e desenvolvendo assim, seu conhecimento. Para esses, o contacto com a escola passa a ser feito de maneira natural, como se fosse uma continuação das aprendizagens na família. Já aqueles alunos oriundos de família de classes populares, que não tem acesso ao capital cultural elevado, quando entram na escola se reconhecem em um mundo novo, o qual reproduz conhecimentos que os educandos – por não possuírem as capacidades de aquisição desta cultura – não conseguem se apropriar, e por isso tem grandes chances de caírem no fracasso escolar.

Uma vez que nem todas as crianças têm as mesmas condições sociais de aprendizagem, é muito difícil que a escola consiga realizar efectivamente a assimilação dos conteúdos por parte de todos os alunos, pois cada um dos educandos vivem realidades diferentes, o que uma criança consegue aprender, outras não conseguem, ou demoram para fazê-lo. As avaliações em larga escala mostram nada mais do que números que não expressam o real aprendizado do aluno, mas somente reproduzem a

desigualdade existente dentro da escola. É muito importante a reflexão de Freitas, que diz:

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor colectado em um teste ou questionário e seus factores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. (Freitas, 2012, p. 48 citado por RIBEIRO, 2000:7).

O carácter da escola precisa ser repensado pelas políticas públicas educacionais, pois um ensino privilegie uma classe social em detrimento da outra, ou seja, um ensino de qualidade é direito de todos. O sistema neoliberal traz consigo o discurso da liberdade, mas na realidade esse veio apenas para controlar-nos, fazendo-nos acreditar que a única lógica de organização da sociedade é essa, mediante a ideia de que pode nos oferecer serviços, como por exemplo, o conhecimento, quando na realidade esses serviços são nada mais do que direito de cada cidadão, visto que esta plasmado na Constituição da Republica de Moçambique no seu artigo 8 que a educação é direito e dever para todos os cidadãos.

Ribeiro (2000), parafraseando Gentili (1996: 11), afirma que “os Governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade económica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível [...]” (GENTILI, 1996, p. 11) Para o neoliberalismo, a comunidade passa a ser a clientela, e a educação se torna apenas objecto de consumo, onde a população pode encontrar e escolher a melhor escola a partir do ranking apresentado pelas avaliações em larga escala.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Desde as comunidades humanas mais primitivas, a educação configura-se como elemento fundamental no processo de formação do grupo e na manutenção de suas estruturas sociais. É por meio dela que as culturas são construídas e modificadas com o passar dos anos. Nesse sentido, Sampaio et. al. (2002) citado por (NETO e CAMPOS s/d: 2) é enfático ao dizer que a educação “democratiza saberes, inclui atores,

rememora a história, mitos e ritos e projecta sinais da sociedade futura que ela ajuda a edificar, costurando actos e pactos no tecido social” .

No seio dessa realidade encontra-se a relação intrínseca entre educação e cidadania, a qual se modifica de acordo com as transformações nas configurações sociais, políticas e económicas das sociedades. Na conformação social anterior aos períodos históricos definidos como modernidade (pós Revolução Industrial) e pós-modernidade (final do século XX), os pensadores convergiam para a ideia de que educar para a cidadania era buscar a proximidade do aluno consigo mesmo, (Idem).

Neste sentido Dagnino (1994) citado por (HUMBANE, 2015: 4), explica que discutir a cidadania é reivindicar a ampliação e aprofundamento da noção de democracia, de forma a incluir o conjunto das práticas sociais e culturais. A concepção de democracia, portanto, deve transcender o nível institucional formal e se debruçar sobre o conjunto das relações sociais. Como se vê, a nova cidadania é mais de cunho cultural, no sentido de que enfatiza a subjectividade, as práticas sociais, a vida quotidiana dos indivíduos, sendo por isso que a partir dela despoem novos sujeitos (mulheres, desempregados, homossexuais, etc.) e novos temas (aborto, distribuição equitativa da renda, escola de qualidade para todos, etc.), em última análise, novos direitos.

Humbane (2015: 4), vai longe afirmando que esta cidadania é aquela que ultrapassa o binómio Estado-Indivíduo (o que não quer significar que não o inclui) e abarca a sociedade como um todo. Ou seja uma cidadania que busca a solidariedade entre aos indivíduos, pois não pauta pelas desigualdades sócias.

Por sua vez Charlot (2009), ao questionar a relação educação-cidadania recorrente nestas últimas décadas, procura mostrar como essa discussão, de busca por maior eficiência, poderia contribuir e responder aos anseios globais. Argumenta que “a cidadania é um conceito político e que a educação é um meio de estabelecimento de elos sociais”. O autor destaca que é preciso, além de educar o cidadão para a defesa do Estado, educá-lo para incorporar os direitos humanos como limite da acção.

A cidadania conecta-se à concepção de respeito ao interesse geral. Portanto, requer a instrução do povo em escolas com gestão pública. A pergunta capital sobre educação nos tempos actuais é: será que os conceitos de cidadania e educação são convergentes neste cenário globalizado? A escola liberal, é aquela que prepara os seus alunos para a competitividade no mercado nacional e internacional. De outro, os defensores desta ideologia afirmam que é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Conforme Boneti (2015), “o ser cidadão não mais significa ter direitos, mas possuir um conjunto de habilidades e/ou capital que o faz ser, nunca de responsabilidade do Estado, mas do indivíduo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, objectivou mostrar que a avaliação, quando utilizada como um instrumento de regulação pelo sistema neoliberal, não traz ganhos e nem torna a sociedade igualitária e justa, mas somente a controla a partir dos interesses desse sistema, criando desigualdades sociais, por meio da valorização da competitividade, onde os alunos, principalmente aqueles que não tiveram oportunidades, tem que fazer por merecer, pois para os neoliberais, todos são livres e tem acesso as mesmas chances.

As avaliações externas tem feito somente uma verificação da aprendizagem, na medida em que reproduzem em números as escolas com melhor desempenho, o que deixa de lado as reais necessidades de desenvolvimento dos alunos, isto é, o que importa aos avaliadores são apenas as percentagens e não a qualidade no seu verdadeiro sentido (avaliação quantitativa). Por fim a instituição escolar, principalmente as do Ensino Superior se tornam um lugar em que há forte competição entre as próprias escolas, entre os professores e até mesmo entre os alunos, não favorecendo um ambiente social adequado no sentido de solidariedade, amizade.

Há necessidade de se reeventar a educação em Moçambique de modo a ter um compromisso com seus educandos e não considera-los clientes, assim como a

organizações educativas devem prestar contas somente a seus alunos, e não ao sistema. Sendo assim, as avaliações em larga escala devem se fazer presente na escola com vistas a pensar nas reais necessidades dos alunos e do contexto no qual o mesmo se encontra, expressas nos exames, em comparação com outras avaliações (como a institucional e a avaliação realizada em sala de aula), e não de maneira a ser uma estratégia de regulação da qualidade da educação com vistas somente a resultados quantitativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. *Balanço do Neoliberalismo*. In SADER, E; GENTILI, P. (Org.). Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

BONETI, L. W.. *Educação, Exclusão e Cidadania*. 6. ed. Editora Unijuí, 2015. v. 01. 208p.

CASTIANO, José; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gerhoud. *A Longa Marcha duma "Educação para Todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores?* In: Paulo S. C. Neves. (Org.). *Educação e Cidadania: questões contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009, v., P. 17-36.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão*. 4^a Ed. Petrópolis - Rj: Vozes, 87 p. 2012.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A: Quem ganha e Quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, p. 9-49. 1996.

JOSÉ, André Cristiano. «*Autoridades ardilosas e democracia em Moçambique*». Cabo dos Trabalhos n.º 1. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. 2005.

HAYEK, F. *O caminho da servidão*. Porto Alegre: Globo, 1977.

HIRSCHMAN, Albert. *National Power and the Structure of Foreign Trade*. California: University of California Press, 1980.

HUMBANE, E. *Escola, Sociedade e Cidadania, que Relações? - O Caso de Moçambique*. Goiânia/GO, 2015.

HUMBANE, E. M. *Educação e diversidade: o caso de Moçambique*. Sinais, Brasil. 2017,

MARRACH, S. A. *Neoliberalismo e Educação*. In: GHIRALDELLI J., p. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, (s/d).

NETTO, J. P. *Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 20). 2001.

NETO, F. J; CAMPOS E. G. R. *O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira*. Brasil. S/D.

RIBEIRO, Gabriel Sérgio Mithá. *As representações sociais dos moçambicanos: do passado colonial à democratização. Esboço de uma cultura política*. Lisboa: Instituto da Cooperação Portuguesa, Ministério dos Negócios Estrangeiros. 2000.

SANTANA, L.C. *Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996

ACTUAÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: ENTRE TENSÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GLOBAL-LOCAL

Regina Agostinho Maluleque⁶⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo compreender a actuação da escola no contexto neoliberal perpassando da relevância da escola na construção da identidade global-local; o papel do Estado na educação no contexto neoliberal; as tensões e desafios colocados à escola no âmbito neoliberal. Em termos metodológicos, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, assim como, a experiência informada da autora. O argumento central deste estudo é que a formação dada pela escola não se adequa as novas dinâmicas neoliberais. Este contexto exige que as escolas promovam a competitividade entre elas, fornecendo serviços educacionais de qualidade aos seus clientes (pais, encarregados de educação, alunos, salientando que são aqueles que detêm uma liberdade econômica). É preciso frisar que a educação na perspectiva neoliberal é vista como um mercado/negócio educacional e o aluno, um mero consumidor.

Palavras-chave: *Educação, neoliberalismo, identidade e global-local.*

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the performance of the school in the neoliberal context, permeating the relevance of the school in the construction of global-local identity; the role of the state in education in the neoliberal context; the tensions and challenges posed to the school in the neoliberal scope. In methodological terms, a bibliographic and documentary research was chosen, as well as an informed experience of the author. the central argument of this study is that the formation given by the school does not fit the new neoliberal dynamics. This context requires that schools promote competitiveness among them by providing quality educational services to their clients (parents, caregivers, students, stressing that they are those who hold economic freedom. It is necessary to stress that education in the neoliberal perspective is seen as an educational business and the student a mere consumer.

Keywords: Education, Neoliberalism, Identity and global-local.

⁶⁴Licenciada em Administração e Gestão da Educação com Habilitação em Desenvolvimento Comunitário pela Universidade Pedagógica, Mestranda em Avaliação Educacional pela Universidade Pedagógica. Email: reginamaluleque@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição orientada para a preparação do aluno para “*o mundo e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e activa na democratização da sociedade*” (LIBÂNEO, 1986 citado por FERREIRA e AGUIAR (2004:132).

Assim afirmamos que, é imprescindível que a escola tenha todas componentes (entre actores e equipamento) tais como: instrumentos pedagógicos, materiais didácticos, equipa docente, alunos, políticas que reflectem a realidade e entre outras particularidades que possam garantir o avanço eficaz e eficiente do processo de ensino-aprendizagem.

Neste molde, o presente estudo debruça sobre a “*Actuação da escola no contexto Neoliberal: entre Tensões e Desafios na construção da Identidade global- local*”, sendo que uns dos grandes desafios, actualmente, é garantir a formação sólida dos alunos que atendam às exigências globais e locais. Para tal efeito, o Estado desempenha um papel preponderante, isto por que, o indivíduo deixa de ser um elemento social sob a protecção do mesmo e passa a ser responsável por suas capacidades e responsabilidades individuais. Assim, preocupa-nos compreender a actuação da escola neste contexto mais especificamente: (i) descrever a relevância da escola na construção da identidade global-local; (ii) explicar o papel do Estado na educação no contexto neoliberal; (iii) sistematizar as tensões e desafios colocadas à escola no âmbito neoliberal.

O argumento central deste estudo é que a formação dada pela escola não se adequa as novas dinâmicas neoliberais. Este contexto exige que as escolas promovam a competitividade entre elas, fornecendo serviços educacionais de qualidade aos seus clientes (pais, encarregados de educação, alunos, *salientando que são aqueles que detêm uma liberdade económica*). É preciso frisar que a educação na perspectiva neoliberal é vista como um mercado/negócio educacional e o aluno, um mero consumidor. Percebe-se que o Estado, neste contexto, se atribui um novo papel o de

regulador e avaliador e se *desobriga da organização e gestão quotidiana do sistema, funções que ele deixa para os níveis intermediários (...), e ao mesmo tempo em que estabelece parcerias e concorre com actores privados dispostos a tomar uma parte significativa do “mercado educacional”* (SARD, BRASSARD e LUSIGNAN (2002:35) citados por Akkari (2011)).O neoliberal opta pela individualidade, competição, resultados em curto prazo e competências padronizados.

Para a realização do estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, assim como, a experiência informada da autora. O artigo está estruturado em seguintes partes: introdução, a relevância da escola na construção da identidade global-local; o papel do Estado na educação no contexto neoliberal e as tensões e desafios colocadas à escola no âmbito neoliberal e por fim considerações finais.

RELEVÂNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GLOBAL-LOCAL

A escola é um aparelho ideológico do Estado que visa disseminar normas/regras, padrões de conduta dos indivíduos dentro de um determinado país. Através da escola são veiculadas, as políticas culturais, linguísticas, curriculares, e outras que exprimem as intenções do Estado. Portanto, ela deverá formar indivíduos que saibam ser, fazer, estar e viver com os outros, não só dentro do seu país, mas também em outros cantos do mundo.

Segundo Carvalho (2016), a escola é atribuída o papel de atender “ *às exigências do mundo globalizado, onde a qualificação profissional é factor imprescindível para uma boa colocação no mercado de trabalho*”. Aliando a essa premissa, podemos destacar que o mundo globalizado exige por indivíduos dinâmicos, activos, competitivos e, portanto, acaba-se redefinindo a actuação da escola (através das reformas curriculares), isto por que a formação dada pelas escolas não se adequa as novas dinâmicas, económicas e socioculturais que estão em curso na sociedade.

Na perspectiva do Basílio (2017: 283), estas reformas são “*orientadas para a melhoria da qualidade de educação*”, na medida em que possibilitam a formação sólida dos alunos. Este autor acrescenta que deve-se contemplar também na reforma outros

indicadores como: *“a descentralização da gestão escolar, a introdução de novas teorias de ensino e aprendizagem, o factor mercado que promove a competitividade, a produção e adaptação as leis do mercado”*. Isto demonstra que a *“reforma e a descentralização reforçam a qualidade, a competitividade (...), adaptação assenta na observância da ética do mercado livre”*. Nota-se que com a descentralização, as escolas posicionariam-se melhor no contexto neoliberal, pois traria-lhes uma grande autonomia na gerência de seus processos escolares. Nessa senda de ideia, Basilio (2017:283) frisa que,

Com a descentralização, as escolas detêm o poder de contratar e capacitar os professores em matérias psicopedagógicas, gerir os recursos humanos e materiais, atrair investimentos e assinar acordos de cooperação com outras instituições de ensino.

Com este pensamento, entendemos que a descentralização promove o desenvolvimento da escola, assim como, a qualidade dos formandos. A questão da actuação da escola, no contexto neoliberal, não só preocupa os grupos nacionais (professores, alunos, directores, pais/ encarregados de educação, políticos, empresários, etc) mas também aos grupos internacionais (por exemplo, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, entre outras organizações).

A contribuição do Banco Mundial (BM) em Moçambique para o sector da educação é de natureza política e económica. Este age como assessor do Governo na definição de políticas educativas. Reforçando a ideia, Goodson (2003) citado por Akkari (2011:14) afirma que grande parte dessas reformas está relacionada a *“crença nos benefícios da comercialização da educação e da prestação de serviços educacionais aos clientes (alunos e pais) que estariam livres para escolher e negociar as melhores condições de oferta educativa”*.

Diante disso, o aluno segundo Marrach (s/d),

É visto como consumidor da educação e a escola deve apresentar uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para

o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.

No contexto neoliberal, escola é tomada como mercado livre, onde só adere aos serviços educacionais de qualidade, os que tiverem uma liberdade económica. Portanto, deve-se repensar nas políticas públicas educacionais, pois um ensino que privilegie uma classe social em detrimento da outra, apenas gera mais desigualdades.

Por conta disso, a actuação da escola é contraditória em prol da construção da identidade global-local. A título de exemplo, no ensino Básico, a política de progressão por ciclos de aprendizagem em Moçambique tem gerado muita polémica no meio dos profissionais da educação, assim como, a sociedade em geral. Esta política não se adequa a realidade moçambicana, mas em outros países sim, por exemplo em nossas escolas, o professor lida com uma turma superlotada, falta de materiais didacticos etc.

Diante disso, Duarte (2017:125) afirma que *ao se introduzir os ciclos de aprendizagem no Ensino Básico (...) passou a ser bastante artificial. A avaliação formativa que deveria ser a modalidade privilegiada, praticamente não acontece nas escolas*. Fica claro que *a escola parece andar em contra-mão com aquilo que é a sociedade*. Por isso, Niquice (s/d) constatou que,

A construção de projecto curricular para qualquer país (...) exige tanto esforços de forma a responder a demanda local, nacional, regional e global. Por um lado, cresce a consciência de que a educação deve garantir a formação das identidades nacionais, mas que estejam em condições de enfrentar as exigências de um mundo global.

Com este raciocínio, percebe-se que o grande desafio nos dias actuais é formar indivíduos com uma identidade nacional e internacional. E, este autor acrescenta que o Estado para além de enfrentar o “*desafio de construir e consolidar o seu regime político de governação*”, deve desenvolver políticas educativas sólidas reflectidas nas “*práticas de construção de currículos mais adequados às necessidades locais sem ignorar as exigências de um padrão de educação imposto pelo fenómeno da globalização*”.

PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O neoliberalismo impera no mundo com maior expressão a partir dos anos 1990 e desempenha uma influência directa sobre a educação, colocando-a, como diz Pacievitch et. al. (2008) *“em uma posição estratégica em seu projecto de hegemonia para a regulação e o controle social”*.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos actores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Esta é a ideologia que tornou-se dominante nos últimos tempos. Com efeito, o neoliberalismo expressa, a dupla dinâmica que segundo Gentili (1996) caracteriza *“todo processo de construção de hegemonia”* sendo,

Por um lado vista como uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas económicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista. Por outro lado, expressa e sintetiza um ambicioso projecto de reforma ideológica da nossa sociedade a construção e difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade as propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

Assim entendemos que neoliberalismo é uma ideologia forte que funciona como *“salva-vidas”* isto por que procurar responder a crise do Estado. Esta ideologia não vela pelos interesses colectivos mas interesses individuais. Assim, podemos notar que no mundo neoliberal, só adere aos serviços de qualidade quem tem poder de compra, caso contrário, é excluído.

Fica claro que a individualidade é que impera no contexto neoliberal. Buscando a educação liberal podemos constatar que esta velava pelos interesses do colectivo enquanto o neoliberal pelo individual. Diante deste cenário, Marrach (s/d), salienta que estamos diante de *“uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande*

crise”.Portanto alguns valores vão-se perdendo dentro deste padrão adoptado.A mesma autora citada acima, acrescenta que o neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional “ *é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global* ”, sem a necessidade de intervenção do Estado.

TENSÕES E DESAFIOS DA ESCOLA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O neoliberalismo segundo Marrach (s/d), traz algumas palavras de ordem sobre a educação, por exemplo, *qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, modernização da escola*, entre outras.Na perspectiva neoliberal,

Os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Para eles, o processo de expansão da escola, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos.

Este cenário pode ser encontrado em Moçambique, assim como, em muitos países da África. No caso de Moçambique, após à independência, a grande preocupação do Governo foi o de garantir à toda população o acesso ao sistema de ensino formal, em particular a educação básica.O acesso à educação no período colonial era restrito aos moçambicanos por que o sistema educativo era rácico e discriminatório, a título de exemplo, existiam escolas para brancos e para indígenas.Portanto a massificação do ensino surge “*com uma manifestação de políticas que procuravam garantir o acesso e a inclusão*” (DUARTE, BASTOS e GURO (2018:48). Devido a isto, nos dias que ocorrem a qualidade tem sido palavra de ordem na educação básica moçambicana.Diante disto, Gentili (1996) afirma que,

A crise das instituições escolares é produto, da expansão desordenada e "anárquica" que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

A expansão desordenada na perspectiva neoliberal gerou a crise que assistiu-se hoje em dia e, quanto a isso, pode-se afirmar que os sistemas educacionais não enfrentam uma crise de democratização, mas gerencial. E, como consequência, depara-se evasão, repetência, o analfabetismo funcional. Gentili (1996) acrescenta que,

O objectivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais.

De modo a garantir a produtividade, eficiência e eficácia dos sistemas educativos, há necessidade de promover-se reformas significativas no mesmo. Isto para dizer que, o termo *qualidade total* aproxima à escola da empresa. Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio. Mas não qualquer negócio. Tem de ser um bem-administrado. O raciocínio neoliberal é tecnicista. Equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente.

Sustentando esta ideia, Gentili (1996) revela que, na perspectiva neoliberal, isso resultaria “*rápida, eficiente e eficaz dentro dos padrões de produtividade*”. Em prol disso, os empresários deverão ser convocados a fim de resolver a crise educacional.

Os neoliberais alegam que a crise assistida hoje, nas instituições escolares não deve ser vista como a falta de professores, mas faltam professores mais qualificados para a realização das metas traçadas e que não faltam recursos, mas falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, Gentili (1996) afirma que “*transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial*” pois isto implica mudanças radicais nas práticas pedagógicas e de papéis de todos intervenientes do sistema educativo. Mas também, em parte os neoliberais não culpam a escola desse fracasso, mais sim, “*ao caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas*”.

No sistema moçambicano melhorar a qualidade significa mais formação e “*competências dos professores, na oferta de mais material didáctico, no aumento de tempo de permanência dos alunos na escola, na reforma curricular, no investimento da gestão das escolas*”, dentre vários aspectos (CASTIANO e NGOENHA (2013:126). E aliada a qualidade surge a necessidade de *competitividade nas escolas*.

A necessidade de permitir a competição inter-institucional explica a ênfase neoliberal no desenvolvimento de mecanismos de *desregulamentação, flexibilização da oferta e livre escolha dos consumidores na esfera educacional*, segundo Gentili (1996). Nessa perspectiva, a competição deve caracterizar a própria lógica interna das instituições educacionais. A possibilidade de construção de um mercado escolar competitivo depende, entre outros factores, da difusão de rigorosos critérios de competição interna que regulem as práticas e as relações quotidianas da escola.

O discurso neoliberal insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. Os graduados do ensino devem corresponder a demanda do mercado podendo ser local ou global. Por conta disso, a sociedade moçambicana, em particular, tem estado, nos últimos tempos, em mudanças profundas motivadas por factores político-económicos e sócio-culturais. Diante deste cenário, INDE/MINED (2003) afirmam que,

Neste momento da globalização, as sociedades enfrentam o dilema da construção da *aldeia global* e a pertinência da defesa e desenvolvimento das *identidades nacionais*. Este dilema constitui um factor que a educação deve equacionar na perspectiva de garantir que os cidadãos, ao mesmo tempo que se capacitam para se integrarem na aldeia global, não percam a sua identidade pessoal, comunitária e nacional.

Percebe-se que a educação deve ajudar a sociedade moçambicana a ultrapassar as tensões entre o local e o global, entre o universal e o particular, entre o moderno e o tradicional, entre soluções imediatas e a longo prazo. Esta deve preparar o homem moçambicano para o mundo científico e tecnológico e pô-lo ao serviço do mercado moçambicano. Segundo a lei nº 6/92, uns dos objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação traduz-se “*em educar a criança, o jovem e o adulto no espírito de cooperação internacional, de integração regional, continental e mundial*”. Portanto, fica

claro que a questão da integração no mundo global não é só uma questão económica, mas também educacional. Em prol disso, assiste-se a um processo de hibridação dos indivíduos. Mas, o importante nesse processo é o indivíduo não perder de vista a sua identidade, por conta disso, a escola apresenta um desafio preponderante na formação do indivíduo requisitado no mercado de trabalho.

Notamos que enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, nas palavras de Silva citado por Gentili (1996) promove *“uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor”*, neste caso, os consumidores são os alunos e o pais ou encarregados de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão sobre a *Actuação da escola no contexto Neoliberal: entre Tensões e Desafios na construção da Identidade local-global* constatamos que o neoliberalismo é uma ideologia dominante, pautada no livre-comércio e ausência da interferência estatal.

A luz do primeiro objectivo específico, constatamos que actuação da escola no contexto neoliberal é contraditória em prol da construção da identidade global-local, isto por que, só adere aos serviços educacionais de qualidade, os que tiverem uma liberdade económica. Por conta disso, gera desigualdades na medida em que privilegia uma classe social em detrimento da outra. A escola será relevante na medida em que apresentar uma gestão eficiente para competir no mercado global.

Quanto ao segundo objectivo, percebe-se que o Estado, neste contexto, se atribui um novo papel o de regulador e avaliador e se desobriga da organização e gestão quotidiana do sistema. Notamos que os problemas sociais, económicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia.

Por último, percebemos que, hoje se assiste uma crise educacional, não pela falta de profissionais, mas de profissionais mais qualificados e comprometidos com as metas estabelecidas, assim como, a ineficiência da gestão do próprio sistema educativo. Acrescentando, os sistemas educacionais não enfrentam uma crise de democratização, mas gerencial. Na tendência liberal notamos algumas palavras de ordem a coletividade, a colaboração, competências localmente apropriados e acima de tudo resultados apresentados em longo prazo, enquanto que na neoliberal, engloba individualidade, competição, modernidade, resultados em curto prazo e competências padronizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios*. Petrópolis: vozes. 2011.

BASILIO, Guilherme. *As políticas Educacionais e o ensino em questão*. In “ Revista E-Curriculum. V.15,n.2, São Paulo. 2017

CASTIANO, José P. NGOENHA, Severino, E. *A longa Marcha duma Educação para todos em Moçambique*. 3 edição. Maputo. 2013.

DUARTE, Stela Mitha. *Reflexões sobre a Progressão por Ciclos de Aprendizagem em Moçambique*- in MACEDO, Elizabeth. DUARTE, Stela Mitha (org). *Avaliação no Ensino Básico- Reflexões e Experiências do Brasil- Moçambique*. Maputo, Editora Educar-UP. 2017.

DUARTE, Stela Mitha. BASTOS, Juliano Neto. GURO, Manuel. *Perspectiva Samoriana de Desenvolvimento da Educação: Formação do Homem Novo e o Processo de Massificação em Moçambique (1975-1992)*: in FRANISCO, Zulmira, et al.; *Actas da Conferência sobre Educação “ 30 anos com Samora, reflectindo sobre a Educação em Moçambique”*. Maputo. Editora Educar. 2018.

GENTILI, P. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T. da e GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

MARRACH, S. A. *Neoliberalismo e Educação*. In: GHIRALDELLI J., p. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, (s/d).

NIQUICE, Adriano Fanissela. *Paradigmas na era da Globalização em Moçambique: Tendências, Desafios e perspectivas face ao atendimento dos contextos locais*. Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia – Universidade Pedagógica, Maputo-Moçambique.(s/d).

DOCUMENTO

INDE. MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudo e Estratégias de Implementação*. Maputo. 2003