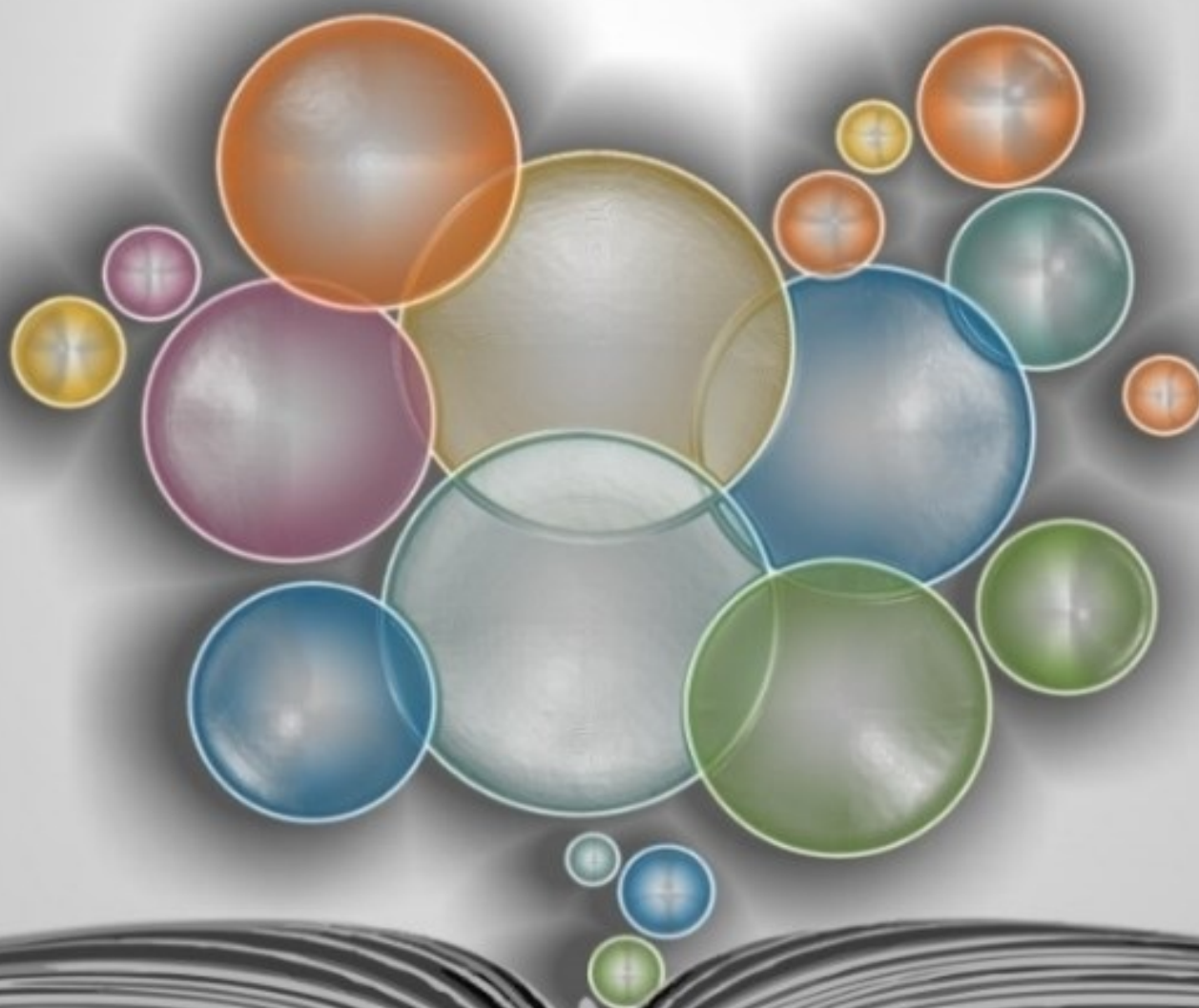




# UDZIWI

**“Revista de Educação”**



**EQUIPA EDITORIAL****Direcção**

Director – Benedito Mauricio Sapane, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Director-Adjunto - Dionísio Tumbo, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

**Comissão Editorial**

Amélia Lemos, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Suzete Lourenço Buque, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Benvindo Maloa, Universidade Pedagógica de Maputo - 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 de Maputo - Moçambique

Camilo Ussene, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Carla Maciel, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Crisalita Djeco Funes, Universidade de Save - Moçambique

Cristina Tembe, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Daniel Agostinho, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Elizabeth Macedo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil

Francisco Maria Januário, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Gil Gabriel Mavanga, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Isaac Paxa, Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) - Luanda, Angola

Jefferson Mainardes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Jó António Capece, Universidade Pedagógica de Maputo - 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 de Maputo - Moçambique

**Equipa Técnica**

Dionísio Tumbo (Coordenador), Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique

Germano Diogo – Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Armando Machaieie – Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique

Cláudia Jovo - Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique

**Título:** UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica de Maputo -Moçambique

**Periodicidade:** semestral

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

**DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008**

**ISSN: 2518-2242**

## ÍNDICE

Nota Editorial.....6

CURRÍCULO, PROFESSORES E ALIENÍGENAS EM SALA DE AULA NO CONTEXTO ANGOLANO: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO .....9

António Luís Julião

AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES A LUZ DAS TEORIAS CURRICULARES .....33

Eduardo Florêncio Bié

REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....45

Maria Verónica Mapasse

PERTINÊNCIA CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO E PRINCIPAIS MUDANÇAS .....61

Miguel Divovo e Chocolate Brás

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO 3º CICLO NO CONTEXTO DE UM CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS: CASOS DA ZIP 4 DO SISTRITO DA MATOLA E ZIP 1 DO DISTRITO DA MOAMBA NA PROVÍNCIA DE MAPUTO .....87

Paulo Bonifácio Phiri

PRESSUPOSTOS PARA A CONSTRUÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA DA 2ª CLASSE, NUM CONTEXTO DA PEDAGOGIA DE PERTINÊNCIA .....106

Jorge Mussoho

ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES À LUZ DAS TEORIAS PRÁTICA, TÉCNICA E CRÍTICA, CASO EXTERNATO CANTINHO DO CÉU.....122

Arlindo Cristiano Parruque

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA ENSINAR QUEM NÃO QUER APRENDER .....130

Faustino Moma Tchipesse

TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DE QUÍMICA- UMA REFLEXÃO DA ACÇÃO DIDÁCTICA DO ENSINO SECUNDÁRIO DA CIDADE DE QUELIMANE.....153

Horácio Luís Respeito

PRÁTICAS METODOLÓGICAS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA NO ENSINO SECUNDÁRIO DO 1º CICLO: CASOS DA ESCOLA PATRICE LUMUMBA E AEROPORTO –EXPANSÃO DE QUELIMANE.....173

Tomás Emílio Pedro Samo

SENTIDO E SIGNIFICADO : A ACADÊMICA COMO PRÁTICA DA LAZER PARA UMA JUVENTUDE ENCARCARA .....192

Walesson Gomes da Silva

O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO: CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MUATALA

Eusébio Paconeta .....208

FORMAÇÃO TÉCNICO- PROFISSIONAL E CONTÍNUA DOS PROFESSORES NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA .....227

Brígida D'Oliveira Singo

FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE .....248

Bonifácio Obadias Langa e Benedito Sapane

ANTECEDENTES DA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE..... 273

Adilson Valdano Muthambe

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE .....	288
--	-----

Arlindo C. Parruque, Eduardo F. Bié e Inês A. T. Bucelate

COMPETÊNCIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DA COVID 19 ESTUDAO NA UNIVERSIDADE SAVE-MAXIXE .....	298
---	-----

Crisalita Djeco Funes

## NOTA EDITORIAL

Estimados (as) leitores (as)

O Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) apresenta a Revista Udziwi número 34, com um total de 17 artigos.

O primeiro artigo, é de **António Luís Julião** e, faz um debate em torno de currículo, professores e alienígenas em sala de aulas, no contexto angolano, destacando contributos para uma reflexão, a partir de questionamento das políticas educativas e curriculares e das práticas desenvolvidas pelos professores.

O segundo artigo de **Eduardo Florêncio Bié** versa sobre Avaliação das Práticas Curriculares dos Professores a luz das Teorias Curriculares, suas reflexões derivam da indagação acadêmica e envolvem o levantamento e a identificação do Currículo Praticado em instituições de Ensino em Moçambique.

O terceiro artigo de **Maria Verónica Mapasse**, discutindo Representações de Práticas de Professores de Geografia Sobre a Educação Geográfica relata a existência de práticas lectivas que evidenciam um ensino de Geografia tradicional, incompatível para o alcance da Educação Geográfica.

O quarto artigo de **Miguel Divovo e Chocolate Brás** debruça-se sobre a Pertinência Curricular na Formação de Professores em Angola e analisando a organização e principais mudanças decorridas, destaca a importância de pertinência curricular na formação de professores em Angola e descrever as mudanças que estão a ser feitas a nível da política e das práticas de formação inicial e contínua de professores.

O quinto artigo de **Paulo Bonifácio Phiri** Analisa as percepções e Práticas de Professores Primários do 3º Ciclo no Contexto de um Currículo Baseado em Competências, faz uma descrição das percepção que os professores primários do 3º ciclo têm em relação ao currículo baseado em competências (em uso) e descreve a planificação do PEA com vista a responder as exigências que o modelo de currículo impõe.

O sexto artigo é do **Jorge Mussoho**, no qual discute os Pressupostos para a Construção Curricular, fazendo uma análise dos conteúdos de matemática da 2ª classe, num contexto

da pedagogia de pertinência, verificando se os referidos pressupostos foram tidos em conta ou não.

O sétimo artigo é de **Arlindo Cristiano Parrique**, o autor faz uma abordagem analítica das práticas educativas dos professores do Externato Cantinho do Céu relativamente ao processo de implementação curricular à luz das teorias Técnica, Prática e Crítica onde esclareceu-se que os professores do Ensino Primário, 3º ciclo desta escola, na sua prática educativa, seguem princípios das Teorias Prática e Crítica, pois a escolha dos conteúdos, métodos, critérios de avaliação, etc, é determinada pela combinação entre o que está prescrito no currículo, a sua experiência e as condições da escola.

O oitavo artigo é do **Faustino Moma Tchipesse**, o autor ao discutir princípios pedagógicos para ensinar quem não quer aprender, identifica estratégias motivacionais na sala de aula, para criar um ambiente que propicie um envolvimento mais significativo no processo de ensino, melhorando o nível de aprendizagem e potencial cognitivo dos aprendentes.

O nono artigo é escrito por **Horácio Luís Respeito**, o autor estudo as Tendências Metodológicas dos professores no ensino de química através de uma reflexão da acção didáctica do ensino secundário e por isso Identifica os Métodos de Ensino de Química usados nas Escolas Secundárias Gerais da cidade de Quelimane;

O décimo artigo é do **Tomás Emílio Pedro Samo** e escreve sobre as Práticas Metodológicas da Disciplina de Química no ensino Secundário do 1º ciclo, o autor analisa como os professores relacionam os conteúdos da disciplina de Química com o quotidiano dos alunos no Ensino Secundário do 1º Ciclo.

O décimo primeiro artigo, é escrito por **Walesson Gomes da Silva**, que ao olhar a Acadêmica como Prática de Lazer para uma Juventude Encarcara, faz uma investigação interdisciplinar sobre os significados e sentidos atribuídos às experiências de lazer de presos em um presídio configurado conforme o modelo da Associação de Proteção aos Condenados - APAC, na região metropolitana de Belo Horizonte – MG.

O décimo segundo artigo é de autoria de **Eusébio Paconeta** e fala do papel da escola na Educação Ambiental dos alunos do ensino secundário, e a partir dos resultados revela que

os principais entraves para a implementação da Educação Ambiental prendem-se não apenas com limitações de ordem estrutural dos programas de ensino, mas também com as limitações dos professores que carecem de uma formação ou capacitação regular nessa matéria.

O décimo terceiro artigo é escrito por **Brígida D'Oliveira Singo**, falando da experiência de Formação Técnico-Profissional e Contínua dos Professores na Universidade Pedagógica.

O décimo quarto artigo é de autoria de **Bonifácio Obadias Langa e Benedito Sapane**, os autores escrevem sobre a Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional de Professores em Moçambique, partindo da premissa de que o desenvolvimento profissional e a formação inicial dos professores fundam-se em uma boa perspectiva e nos processos de formação associados ao neoliberalismo (poder económico), daí que consideram que é preciso considerar os investimentos que são e/ou devem ser canalizados no sector da educação para tal empreendimento.

O décimo quinto artigo é escrito por **Adilson Valdano Muthambe**, o autor descreve os antecedentes da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência em Moçambique, no texto analisam-se práticas e desafios no domínio da educação inclusiva, tendo em consideração os domínios legislativos das organizações da sociedade civil e pesquisa académica

O décimo sexto artigo dos autores **Arlindo C. Parruque, Eduardo F. Bié e Inês A. T. Bucelate**, aborda sobre Política de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique, fazendo uma análise reflexiva sobre a política de avaliação da aprendizagem no ensino básico em Moçambique, alicerçada na abordagem da análise do ciclo de políticas de (BALL, Stephen e BOWE, Richard apud MAINARDES, 2006) no contexto de produção de texto.

O décimo sétimo, e por sinal o último artigo, de autoria de **Crisalita Djeco Funes Gregório D'Costumes**, aborda sobre Competências Digitais e Trabalho Docente no Ensino Superior em Tempos da COVID-19. O Estudo visa analisar as dinâmicas e os desafios de docentes universitários trabalhando em ambientes virtuais de aprendizagem em tempos da pandemia da COVID19.

**A equipa editorial da revista UDZIWI Deseja a todos e a todas, uma óptima leitura!**

## CURRÍCULO, PROFESSORES E ALIENÍGENAS EM SALA DE AULA NO CONTEXTO ANGOLANO: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO

### RESUMO

Diante da situação de ensino do nosso país, de problemas comportamentais em sala de aula, da ignorância do talento dos alunos por via do currículo único, do baixo nível da qualidade educativa, urge questionarmos a pertinência das políticas educativas e curriculares e as práticas desenvolvidas pelos professores, de modo a compreendermos certos modos de ser e estar dos alunos em sala de aula, num contexto dominado pela face oculta de uma escola que exclui ao incluir, mantendo o *status quo*. Neste sentido, a presente reflexão augura lançar um olhar crítico sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e suas implicações nos modos de ser e estar dos alunos em sala de aula. Para dar suporte ao mesmo, e inspirando-se na abordagem qualitativa, privilegiámos a recolha bibliográfica e a análise documental. Globalmente, os resultados apontam, que o currículo e as práticas escolares em Angola pendem mais para a reprodução das desigualdades, fortalecendo o reino da cultura dominante, deixando pouca margem de sobrevivência às classes menos expressivas, que demonstram uma postura alienígena, por não se reverem, não se revelarem no currículo, nem no funcionamento e na organização escolar. Nesse contexto, urge ressignificar as percepções e práticas curriculares, colocando o sujeito que aprende no centro das decisões.

**Palavras-chave:** Currículo, Professores, Diversidade, Inclusão, Flexibilização

### CURRICULUM, TEACHERS AND ALIENS IN THE CLASSROOM IN THE ANGOLA CONTEXT: CONTRIBUTIONS FOR REFLECTION

### ABSTRACT

In view of the teaching situation in our country, of behavioral problems in the classroom, of the ignorance of student's talent through the unique curriculum, of the low level of educational quality, it is urgent to question the relevance of educational curricular policies and de practices developed by teachers, in order to understand certain ways of being and being with students in the classroom, in a context dominating by the hidden face of a school that excluded when including, maintaining the status quo. In this sense, this reflection aims to launch a critical look at the school curriculum and pedagogical practices developed by teachers and their implications for the ways of being and being of students in the classroom. In order to support it, and taking inspiration from the qualitative approach, we favor bibliographic collection and document analysis. Overall, the results show that the curriculum and school practices in Angola are more inclined to reproduce inequalities, strengthening the dominance of the dominant culture, leaving little room for survival for the less expressive classes, who demonstrate an alien posture, as they do not see each other again, do not reveal themselves in the curriculum, nor functioning and in the school organization. In this context, there is an urgent need to reframe curricular concepts and practices, placing the learning subject at the center of decisions.

**Keywords:** Curriculum; Teachers; Diversity; Inclusion; Flexibilization



Disp. Regº/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### António Luís Julião

Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, Universidade KatyavalaBwila, Angola, ISCED/Benguela, Subdirector Pedagógico e Investigador; Email: juliaoantonioluis23@gmail.com;

## Introdução

O tema educação e currículo nos dias de hoje tem sido bastante estudado, pesquisado e comentado, por ser de elevada importância na vida de uma pessoa, pois, através do conhecimento e de estudos, o indivíduo possuirá atributos para se desenvolver socialmente. O que muito tem se falado e divulgado são os inúmeros problemas que actualmente se passam no mundo da sala de aula. Alunos desinteressados com os conteúdos, baixo rendimento, limitados, indisciplinados, abandonados, tímidos, silenciados culturalmente, e alienígenas<sup>1</sup> têm demonstrado amiudemente práticas de exclusão ocasionada silenciosamente pela estrutura escolar e fundamentalmente pelas práticas curriculares dos professores, com patrocínio garantido das políticas educativas e curriculares de lógica *Urb et Orbi*<sup>2</sup>, que considera todos como se fossem um, colocando-os na teia das mesmas circunstâncias e condições de aprendizagem. *Qual é o real estado de saúde do nosso currículo escolar (JULIÃO, 2019)? Será possível garantir qualidade educativa nas condições de um currículo de tamanho único e de mesmo sabor para todos os alunos? Como e onde ficam as aspirações, os talentos e os estilos de aprendizagens individuais dos alunos? Por que razão os alunos devem desenvolver as mesmas actividades na mesma hora e no mesmo espaço? Não será um dos grandes motivos das reprovações, desistências e do surgimento de alienígenas em sala de aula? Para que servem os saberes das disciplinas A, B ou C? São demasiados, ou insuficientes? A escola oferece aprendizagens úteis ou supérfluas? Para que serve uma escola que não consegue apetrechar os seus alunos com ferramentas imprescindíveis para o viver em sociedade? Será que temos uma escola que serve a/para a sociedade?*

Vale lembrar que as consequências geradas pela prática da exclusão são desastrosas e desgastantes, tanto na vida dos alunos, quanto da própria sociedade, que espera da escola a formação de sujeitos úteis para o seu desenvolvimento. Nestes termos, Bourdieu (1997:485) nos esclarece que “a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma dissimulada a todos os níveis, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou

---

<sup>1</sup> Atitudes de alunos que demonstram uma grande desconexão entre a oferta escolar e o seu *modus vivendi*. Não revelam nenhum interesse por aquilo que lhes é passado pela escola, desvelando a distância entre o mundo escolar e o seu próprio mundo (extra-escola).

<sup>2</sup> Expressão latina, que significa “da cidade de Roma ao mundo”, com a qual o Papa se dirige ao público em geral na praça de São Pedro, no momento da Páscoa e do Natal. No presente artigo, ao utilizarmos essa expressão, pretendemos destacar um currículo de tradição centralista (art.º 105º, LBSEE 17/16), elaborado em Luanda, capital de Angola, mas que serve (a bem ou mal) para o resto do país, ignorando as especificidades e a hegemonia dos diferentes contextos.

menos desvalorizadas”. Se é verdade que uma das finalidades fundamentais de se preparar um currículo para utilizá-lo em determinada instituição de ensino, é a de preparar os alunos para serem cidadãos activos, críticos, solidários, democráticos e comprometidos com a sociedade a qual estão inseridos (ROLDÃO, 1999;2003), também é verdade e urgente a necessidade da selecção rigorosa e pertinente dos conteúdos didácticos, dos recursos e das metodologias, tais como das formas de avaliação, dos modelos de organização e tudo mais que norteará o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de promover a inclusão, a construção dos conhecimentos, da criticidade, da responsabilidade social, das normas e valores para se tornarem bons cidadãos, evitando todas as formas de exclusão dentro do espaço escolar, que patrocinam comportamentos alienígenas.

Dessa forma, o currículo e os professores, principais actores desse processo, devem por um lado, ir ao encontro das experiências e dos saberes individuais de cada aprendente e, por outro, ao encontro do que a sociedade considera relevante num determinando tempo (ROLDÃO, 1999) em obediência aos postulados da declaração de Salamanca (1994), que virgula que cada aluno tem características, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, por um lado, por outro os currículos e todos os processos envolventes devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice - versa.

As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares (conteúdos, actividades, organização, avaliação), que correspondam tanto aos interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, quanto aos imperativos da própria sociedade. Dito de outro modo, os professores deverão aprender a trabalhar em colaboração séria, para que juntos consigam que as práticas e propostas escolares vão ao encontro das necessidades, aspirações, talentos dos alunos e da própria sociedade, se quisermos sonhar com uma escola inclusiva e sem nascimentos de alienígenas, conseguindo desta forma promover o desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas, intelectuais, morais, estéticas e laborais da jovem geração, de modo contínuo e sistemático, elevando o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de que os mesmos possam contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconómico e bem-estar das populações do País (LBSE 17/16, art.º 4º)<sup>3</sup>.

Portanto, a escola não pode, meramente, reproduzir, nem alimentar o pensamento da cultura dominante (passando conteúdos sem interesse, actividades obsoletas, práticas avessas), ela deve, sim, respeitar e

---

<sup>3</sup> Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino da República de Angola.

considerar as vivências dos aprendentes e contribuir para uma possível igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, com a participação de todos, respeitando a diversidade individual e cultural dos alunos. É nessa dialéctica entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios desse texto se colocam.

Neste sentido, o presente artigo augura lançar um olhar crítico sobre o currículo escolar e as práticas desenvolvidas pelos professores e suas implicações nos modos de ser e estar dos alunos em sala de aula, chamando a atenção aos agentes que fomentam as políticas educativas e curriculares, e fundamentalmente àqueles que as operacionalizam, para a necessidade de se colocar o aluno no epicentro de toda acção educativa<sup>4</sup> e alterar o paradigma actual em que a escola, silenciosamente, exclui ao incluir, gerando uma espécie de violência simbólica<sup>5</sup>, que só beneficia aqueles com uma herança cultural significativa. O trabalho reveste-se de significativa importância para o actual estágio de desenvolvimento da ciência, pois, através do desvelar das racionalidades subjacentes às políticas educativas, escolas e professores ajudará a proporcionar maior reflexão e actuação dos agentes de Educação em diversos contextos educativos, promovendo a inclusão educativa e social.

---

<sup>4</sup> A teoria tradicional do currículo enfatizava a produtividade e eficiência como atributos curriculares e a escola, nessa perspectiva, torna-se uma grande fábrica. Neste sentido, o currículo passou a ser compreendido como instrumento de dominação e agente reprodutor de relações desiguais e o professor, por via de suas práticas, pensamentos e processos, torna-se o principal transmissor dessa desigualdade. Ipso facto, e em homenagem à qualidade de ensino e fruto dos ventos trazidos pelas teorias curriculares pós-críticas, desafia-se a escola no sentido de colocar no núcleo de suas preocupações a matriz identitária daqueles que aprendem, oferecendo as mesmas chances de sucesso aos alunos, numa perspectiva funcionalista.

<sup>5</sup> Termo sociológico criado por Pierre Bourdieu para definir a violência cultural existente em nossa sociedade. Trata-se de um processo que consiste na imposição dissimulada da cultura dominante da escola como sendo neutra ou natural.

## 1. Metodologia

Tratou-se de uma abordagem de natureza essencialmente qualitativa, que visa a compreensão de fenómenos na sua totalidade (COUTINHO, 2011), com recurso à pesquisa bibliográfica, que envolveu uma parte significativa da bibliografia tornada pública em relação ao tema em estudo e pesquisa documental, que se caracteriza pelo facto de a recolha de dados estar circunscrita à análise de documentos (MARCONI; LAKATOS, 2009).

O estudo de natureza qualitativa possibilitou um aprofundamento significativo e construtivo sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas dos professores fomentadoras de exclusão. A pesquisa desenvolveu-se através de acções e investigações concretas, assim como de leitura, conhecimentos precisos, reflexão e com base em análise crítica sobre o tema norteador do trabalho.

Por seu turno, a pesquisa bibliográfica envolveu uma parte significativa da bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, revistas, livros, monografias, dissertações, teses, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2013). A pesquisa bibliográfica consistiu na procura de referências teóricas publicadas em documentos tomado de conhecimento e analisando as contribuições científicas ao assunto em questão, no sentido de colocar em diálogo as várias abordagens e de conseguir construir um *corpus* de conhecimento para o enriquecimento dessas matérias.

Assim, no caso da presente investigação, e em obediência à pesquisa documental procedeu-se à análise da legislação oficial e dos normativos vigentes a nível do país para encerrar uma ideia global sobre o currículo escolar e a sua vitalidade no contexto de realização do mesmo. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica não houve necessidade de ser submetido ao comité de ética e pesquisa com seres humanos, no entanto, será respeitada a integridade intelectual dos autores citados.

## 2. Da dimensão curricular ao surgimento de alienígenas na escola

### 2.1. De que falamos quando abordamos o conceito de Currículo?

Em Educação é frequente assistir-se à multiplicação de definições sobre o mesmo conceito. O currículo não escapa a este fenómeno. Muitas são as definições existentes, variando no foco de incidência, no grau de abrangência, no carácter com que são estabelecidas. O conceito de currículo incorpora as influências políticas, sociais, culturais do contexto em que se desenvolve. Se alguns o associam a um programa estruturado de conteúdos disciplinares, outros consideram-no como o conjunto de todas as experiências que o aluno vive na escola. Mas, estes são apenas dois exemplos ilustrativos da diversidade conceptual existente, onde se regista uma grande imprecisão e ambiguidade, que deixa muitas vezes a impressão ou a certeza – de que a entidade currículo encerra significados muito distintos e não conciliáveis.

O conceito de currículo tem tanto de ambiguidade como de imprescindível. Pacheco (2001:16) refere-se a duas ideias, ou perspectivas divergentes, associadas ao currículo. A primeira associada a uma perspectiva mais formal, que reúne um conjunto de definições que encaram “o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar, conjunto esse organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo, e como um plano de acção pedagógica fundamentado e implementado num sistema tecnológico”. É o caso dos planos de estudo pré-determinados pelos Governos e que incluem os objectivos, os métodos, as temáticas/conteúdos e o número de horas semanais para cada disciplina. Trata-se de uma definição mais restrita de currículo que deixa de parte um conjunto de experiências de vida, de grupos sociais consideráveis, e as experiências educativas que ocorrem nas escolas, e que determinam e condicionam aquilo que é de facto o currículo.

Ainda no âmbito da visão mais formal de currículo, Phenix (1958, *apud* RIBEIRO 1995:13) declara que “o currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”. Como se pode perceber, acentua-se aqui uma perspectiva tecnicista de currículo em que o professor é chamado a seguir fixamente um roteiro sem dele se desviar.

Qualquer das visões de currículo atrás mencionada, está ligada a uma perspectiva mais tradicionalista e mais técnica, em que o professor se limita a cumprir o que está legalmente prescrito,

independentemente de que o ensino seja ou não um processo descontextualizado. O currículo, visto e concretizado desta maneira, acentua a supremacia de alguma (s) classe(s) sobre outra(s), sobretudo ao nível do conhecimento que é ensinado na escola, e reproduz, de modo muito explícito, as desigualdades sociais através da escola. O processo de legitimação curricular é normativo e fundado na eficiência social, com ênfase nas decisões político/administrativas sobre o que deve ser ensinado, competindo aos professores o desempenho de uma atitude passiva/neutra, que só transmite aos alunos o que é superiormente determinado.

A segunda perspectiva, de teor mais informal, considera que o currículo, enquanto processo de ensino-aprendizagem depende de cada contexto. Pacheco (2001:16) afirma que, à luz desta perspectiva, se caracteriza o currículo como um “conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada em que tanto o professor como o aluno actuam como sujeitos activos do processo” e não como meros objectos. Significa isto dizer que o professor, em função das linhas de orientação nacional existentes, goza de uma certa autonomia, tanto na planificação, quanto na concretização do currículo, através dos processos de ensino - aprendizagem na sala de aula, bem como noutras decisões e actividades ao nível da escola.

Por sua vez, Zabalza (1992 *apud* AFONSO, 2014:60) assinala que “o currículo é um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar; é um conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”.

A contrapor a visão tecnicista do currículo, D’Hainaut (1980, *apud* MORGADO 2000) afirma que a noção de currículo é muito abrangente, não podendo por isso reduzir-se a um mero programa de ensino. Um currículo é um plano de actividades pedagógicas muito mais largo que um programa de ensino. Compreende, em geral, não só programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das acções de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou aluno serão avaliados.

O currículo é considerado por Gimeno Sacristán (1998 *apud* AFONSO, 2014) como um cruzamento de práticas diversas, uma visão, em nosso entender, esclarecedora para compreensão do currículo como um campo de intervenção de vários actores e como uma construção social. Nesta acepção, é valorizado o aspecto informal, o processo que articula o propósito global do programa com o contexto

onde é posto em prática, dando especial importância ao protagonismo curricular dos intervenientes, das suas crenças, atitudes, saberes e experiências.

Da análise feita às definições apresentadas por autores como Foshay (1969) & Saylor (1966 *apud* AFONSO, 2014), por sinal, convergentes nas suas posições quanto à definição de currículo, deduz-se que o currículo é o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire na escola como resultado da sua interacção com os conteúdos de aprendizagem, com a comunidade escolar e com a cultura da escola.

Na perspectiva de Afonso (2014) trata-se de um conceito de currículo que confere aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a possibilidade de contribuírem para a produção de um conhecimento e de uma cultura que sejam valiosos(as) e úteis para si próprios e para sociedade. A ser assim, poderemos considerar a escola como uma instituição promotora de equilíbrio social, uma vez que estaria a contribuir para a diminuição das assimetrias sociais, através da valorização da diversidade cultural e da promoção do desenvolvimento humano.

Destarte, as divergentes acepções apresentadas em torno do conceito currículo constituem em nosso entendimento um aspecto extremamente positivo no terreno dos estudos curriculares, uma vez que incentivam as investigações nesta área do saber, tornando assim mais acutilante a investigação e mais vivos os estudos curriculares. Neste sentido, Pacheco (2001) refere que apesar das divergências entre as duas perspectivas do currículo, isto é, entre a perspectiva formal (lógica técnica) e a informal (processual e discursiva), o currículo se consigna como um projecto formativo que “encerra três ideias-chave: de um propósito educativo no tempo e no espaço em função das finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem com referências a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa, tendo como foco o protagonismo curricular do professor.

Em função dos novos tempos e num plano mais alargado das aprendizagens e qualidade de ensino, para o sistema educativo angolano, o currículo deverá agregar as várias subjectividades e diversidades contextuais, seja em consequência do ensino formal dos professores ou em virtude de processos informais e não previstos. Assim, deverá ser olhado como um processo/uma proposta que pode ser (re)interpretado colectivamente pelos “mágicos do giz”, e adequado a diferentes regiões, valorizando a legitimidade discursiva e emancipatória, com o acento tónico no protagonismo curricular do professor e no respeito ao princípio da realidade, evitando o nascimento de alienígenas em sala de aula.

Em síntese, as ideias expressas acerca do currículo escolar permitem-nos compreender a centralidade do contexto e do protagonismo do professor, na construção e (re) construção do próprio currículo e do seu desenvolvimento, uma vez que é na sala de aula, que o currículo se concretiza e ganha substância na vida dos alunos. Por isso, parece-nos também fundamental reflectir sobre o currículo e sua vitalidade na sala de aula.

## **2.2.O Currículo escolar e o surgimento de alienígenas na escola**

Como dissemos anteriormente, uma das grandes finalidades de se construir um currículo para uma determinada instituição de ensino é a de preparar os alunos para serem cidadãos activos, críticos, solidários, democráticos e compromissados com a sociedade na qual estão inseridos. Um objectivo desta magnitude exige que a selecção dos conteúdos, os recursos e as metodologias que guiarão os professores no quotidiano, tais como as formas de avaliação, os modelos de organização que norteará o processo de ensino-aprendizagem, contribuam para a equidade, a construção dos conhecimentos, a criticidade, a responsabilidade social, as normas e valores para se tornarem cidadãos conscientes e críticos. Contudo, acima de tudo isso, um bom currículo deve proporcionar a inclusão social, o trabalho colectivo, a justiça e a cooperação entre os membros da comunidade educativa.

O currículo em Angola, apesar de ter um carácter nacional e ser de cumprimento obrigatório (LBSE 17/16, art.º 105º), propõe uma base daquilo que se deve realizar, permitindo uma certa contextualização nas escolas e regiões, quando, por exemplo orienta os professores a adoptarem métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos, a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente em nível dos objectivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do aluno (Artigo 18º, alínea j, Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho), que aprova o Estatuto dos Agentes de Educação e Ensino. Os currículos são pensados exactamente da mesma forma, seguindo princípios de respeito à hierarquia existente num determinado contexto político, ressaltando-se, no caso, a contextualização referente à região que se situa a instituição.

Observa-se, paradoxalmente, a prevalência e o predomínio das culturas hegemónicas implicitamente presentes, quer em termos das estruturas arquitectónicas, quer em termos dos processos, práticas, modelos e metodologias desencadeadas pelos gestores e professores das inúmeras escolas e que visam a manter o *status quo*.

Numa visão mais crítica, podemos afirmar que as questões respeitantes ao currículo reproduzem os saberes, as práticas e as necessidades de um grupo dominante hegemónico, que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de que há uma hegemonia racional que se intitula dona de um conhecimento suficiente e necessário para estabelecer regras para novas práticas de ensino, o que acaba por colocar em desvantagem as minorias desprivilegiadas que se encontram na escola, estranhos àquele ambiente, pois não revêem em nada naquilo que a escola transmite. Essa prática é estimulada pelo currículo e realizada em muitas escolas que não entendem que uma flexibilização prática do currículo seria o caminho viável para permitir a entrada dos diversos saberes provenientes do mosaico cultural existente no país.

Na óptica de Santomé (1995) quando se analisam de maneira atenta os conteúdos curriculares que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de dominantes e hegemónicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de acção e reacção. Desta forma, o currículo escolar, as estruturas arquitectónicas, as práticas curriculares dos professores, o funcionamento e a organização das escolas, contribuem sobremaneira para o aparecimento e alargamento da rede de alunos alienígenas em sala de aula e propiciam, de algum modo, o insucesso escolar (BRANDÃO, BAETA & ROCHA, 1983 *Apud* ROAZZI & ALMEIDA, 1988; BRANQUINHO & SANCHES, 2010), colocando em causa a propalada qualidade educativa requerida em Angola.

Outrossim, podemos afirmar que a escola tende, espontaneamente, a praticar o monoculturalismo na medida em que se utiliza da normatização de saberes de alcance ou pretensão universal e reduz a autonomia das culturas populares ao assumir a cultura dominante como cultura de referência, universal e padrão. Por este viés, a escola anula outras subjectividades e silencia as culturas consideradas minoritárias e dominadas, além de realçar práticas e processos que reforçam, ao mesmo tempo em que ocultam, a relação com a cultura dominante. Nestes termos, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003), pelo que a capa alienígena dos alunos é directamente proporcional às políticas educativas e curriculares, à organização e funcionamento das instituições escolares e fundamentalmente às práticas curriculares dos professores. Entendemos que, o que precisa ser

modificado não é a cultura dos alunos, mas, sim, a cultura dos proponentes das políticas educativas e curriculares e dos professores (SILVA *et al.*, 1995:182 *apud* FERREIRA, 2011), que segundo a declaração de Salamanca (1994), devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa, fornecendo oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos (22).

É preciso trazer, de forma crítica, os canais extra-escolares, as experiências diárias dos alunos à escola e fundamentalmente nas salas de aulas, tendo em vista o enriquecimento e a flexibilização do currículo oficial, eivado de aportes da classe dominante hegemónica (SACRISTÁN, 2000:71 *apud* FERREIRA, 2011), que coloca os alunos numa posição de verdadeiros alienígenas, estrangeiros à sua própria pátria escolar. *Mas, como eliminar a produção de alienígenas em sala de aula?* Para que não se perca a identidade das várias subjectividades que permeiam a escola, o planeamento curricular, de acordo com Sacristán (1995), deve se pautar na seguinte estratégia: 1) formação séria de professores; 2) planeamento flexível de currículos; 3) desenvolvimento de materiais apropriados e, 4) a análise e revisão crítica das práticas vigentes. Para esta abordagem, segundo o autor, deve-se modificar muito o currículo, numa perspectiva heterogénea, onde todos sejam considerados, tenham vez e voz no âmbito do desenho, desenvolvimento e avaliação do currículo. No mesmo diapasão, Grilo (1998), assevera a necessidade de abandonar os modelos únicos, padronizados, abandonar as uniformizações e o feito por medida, pois “cada um de nós é diferente” (16). Para arquitectar este caminho, o autor apontou duas áreas essenciais: “uma que tem a ver com a forma de organização da escola”, outra que “tem a ver com o que se ensina e como se ensina e com a necessidade e o valor intrínseco do que é a diversidade, tanto entre escolas como no interior de cada escola”. Assim, urge a configuração de processos que tornem o currículo mais vivo, mais apetecível e mais aberto, que acolha as subjectividades e ao mesmo tempo respeite a diversidade no cenário escolar, considerando o olhar dos minoritários, como um olhar também que vislumbra uma realidade repleta de diversos significados e singularidades.

Neste sentido, importa fazer uma mudança drástica no currículo numa perspectiva de diversidades. Importa mais ainda questionarmos a actuação de professores, que muitas vezes contradiz com os intentos da qualidade educativa, pior que isso, com suas metodologias sem inovação produzem verdadeiros alienígenas na sala de aula. Para isso, é imperativo olharmos na lógica plural, que se busca promover respostas à diversidade cultural no currículo escolar e da formação docente, implicando em

conquistas e reivindicações, de modo a evitar as formas diversas de opressão, exclusão e dominação, que produzem em cadeia verdadeiros alienígenas em sala de aula (MOREIRA, 2001; FERREIRA, 2011), que colocam em risco os intentos da qualidade educativa.

### **3. Professores, flexibilização e autonomia curricular: atalhos possíveis para uma escola plural e uma sala de aulas sem invasão de alienígenas**

O discurso em torno da flexibilização curricular e da autonomia envolve diversos actores e muitas condições. O principal actor é, obviamente, o professor; as principais condições envolvem uma profunda adesão a valores humanos estruturantes da cidadania e da multiculturalidade. É a partir destas questões reais que defenderemos a autonomia e o papel relevante dos professores na flexibilização do currículo. Usar a autonomia curricular e desenvolvê-la significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem-sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos (ROLDÃO, 1999).

Com essas ideias iniciais, uma questão Pacheco (2000b) nos coloca: *Como se flexibiliza o currículo, se as práticas curriculares dos professores são definidas e reguladas pela administração central?*

Apesar das ideias inovadoras, a administração continua a ser centralista (art. 105.º, LBSE 17/16, de 7 de Outubro) nos aspectos mais substantivos do currículo, mantendo o controlo técnico no seu conteúdo e na sua forma. Com os princípios da descentralização, no contexto da relativa autonomia curricular da escola e dos professores (Decreto Presidencial n.º 276/19 de 6 de Setembro<sup>6</sup> e Decreto Presidencial n.º 254/19, de 9 de Agosto<sup>7</sup>), continua-se a verificar uma forte dependência do centro. Neste aspecto, muitos professores não só continuam a ser meros implementadores das decisões centrais, deixando nas mãos dos especialistas as tarefas de concepção do currículo, bem como vivem mentalmente na contradição entre a aceitação da prescrição do currículo e o reconhecimento da necessidade de se conferir a autonomia curricular à escola (PACHECO, 2000b). Leite (2003) conclui que essa tendência centralista na implementação do currículo desincentiva os professores e não é sustentável. Assim, a

---

<sup>6</sup> Organização Curricular, do Subsistema de Ensino Geral da República de Angola (Decreto Presidencial n.º 276/19, de 6 de Setembro).

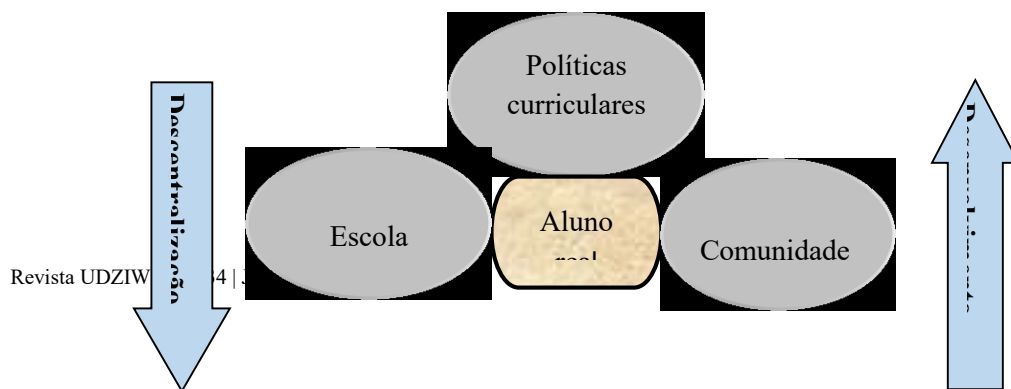
<sup>7</sup> Organização Curricular, do Subsistema de Ensino Técnico-Profissional da República de Angola (Decreto Presidencial n.º 254/19, de 9 de Agosto).

autonomia curricular para uma maior flexibilização deve, não só depender dos promotores das políticas educativas e curriculares, como também e sobretudo resultar de um processo de aperfeiçoamento contínuo de trabalho, formação, reflexão, comprometimento de todos os professores e, se possível, de envolvimento de toda comunidade educativa, tendo em vista a eficácia da instituição escolar e o sucesso educativo. Só com processos de autonomia e flexibilização, materializados por via de um projecto curricular (adaptação do currículo a nível local, de escola e de professores) será possível um emagrecimento e cumulativamente um enriquecimento curricular, que reforçam a promoção da qualidade das práticas educativas e reduzem a invasão de alienígenas em sala de aulas.

Uma escola plural e sala de aulas sem alienígenas exigem muito dos professores, carregado de perspectivas ideológicas centradas no valor da diversidade dos alunos, no reconhecimento de que ele próprio e a escola podem proporcionar mais e melhores oportunidades de aprendizagem, não só a todos, mas fundamentalmente a cada um (ROLDÃO, 1999). Espera-se que todos os professores no âmbito da operacionalização das questões curriculares desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, flexíveis e abrangentes, no sentido de atender às necessidades dos alunos em contextos de diversidade, evitando ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo, pois tal prática “pandemiza” o processo de ensino e aprendizagem, e é produtora de alienígenas em sala de aulas.

Portanto, acentuam-se as expectativas face à escola que exigem o aprofundamento de respostas de qualidade face à diversidade da população escolar e ao seu direito inequívoco à igualdade de tratamento. Estes apelos colocam em questão concepções e práticas curriculares dos professores, que precisam ser energicamente questionadas e inovadas, se quisermos ter um lugar no horizonte da inclusão e da qualidade, para que os professores sejam capazes de responder de forma mais individualizada, considerando expectativas e anseios nascidos em contextos culturais, étnicos, sociais e, até, nacionais muito diversos, cortando pela raiz o nascimento de quaisquer alienígenas em sala de aula.

**Figura 1:** Vectores para construção de uma escola com incidência no aluno





Fonte: Autor do texto

Em função da figura acima exposta, queremos aqui relevar que o aluno, cuja aprendizagem deve ser relevante e essencial para a sociedade, deve estar no epicentro de todas as políticas educativas e curriculares, tendo em conta o contexto em que vive e o seu perfil real de aprendizagem. Tais políticas educativas e curriculares, que se pretendem descentralizadas, deverão se desdobrar e flexibilizar-se de acordo aos contextos de realização do currículo, reconhecendo a escola, mormente o professor, enquanto gestor activo do currículo (ROLDÃO, 1999), e reforçando-lhes as suas competências e autonomia, no sentido de proporcionarem a todos os alunos e fundamentalmente a cada um, tanto o direito a uma abordagem curricular por competência, quanto o direito a aprenderem na sua própria velocidade, aquilo que a sociedade espera que aprendam, excluindo desta forma todas as ocasiões de produção de alienígenas que actualmente pululam em nossas salas de aula. Tal facto levará o professor a mudar de postura e assumir um papel mais activo e crítico na gestão do currículo em contraponto ao actual consumismo curricular, que produz alienígenas em sala de aula. Nesse cenário, a comunidade deverá ser estimulada a fazer da impressão digital da escola, exercendo o seu real papel de apoio e de supervisão da gestão da escola, no sentido de se atingir os objectivos que vimos aqui sublinhar: aprendizagem de todos os alunos e fundamentalmente de cada um, que faz parte da demografia escolar.

## 4. Resultados e Discussões

### 4.1. Currículo, professores e alienígenas em sala de aula: um olhar analítico sobre a realidade

Após a abordagem da relação currículo e alienígenas em sala de aula, torna-se imperativo à luz do quadro normativo vigente abordar as questões sobre democratização e inclusão no ensino, sendo a escola o berço ideal da democracia, capaz de unificar todos na diferença, respeitando sempre as subjectividades de cada um. Este mosaico de subjectividades encontrará sustento numa espécie de alternativas curriculares, que surgirão como um modo potencialmente inovador de construir, adequar, adaptar os currículos perante a diversidade do vasto público que dá sentido à escola.

É sabido, que todos, segundo a Constituição da República de Angola, artigo 23º, são iguais perante a lei. Todos têm direito a saúde, lazer e uma educação digna, sendo estes tidos como os principais direitos igualitários. Descreve o nº 2 da mesma carta magna, que ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica, social ou profissão. A alínea h), do artigo 21º, sublinha que o Estado promove a igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Para que os indivíduos gozem desses direitos, numa perspectiva que exclua as práticas que instigam o surgimento de alienígenas em sala de aula, a escola deve reflectir sobre suas inúmeras possibilidades e seus múltiplos desafios. A respeito disso, e no sentido de fazer frente a esse desiderato, o Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho, no seu articulado 18º, alínea j), insta à escola e aos professores, no sentido de adoptar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos, a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do aluno. Esta perspectiva de flexibilização e diferenciação deve ser assegurada essencialmente a nível das escolas e das salas de aula, exigindo, porém, novos processos de organização do ensino que invertam o circuito da uniformidade curricular (currículo na perspectiva *urbi et orbi*)<sup>8</sup>, adaptando estruturas, funcionamentos, práticas e processos às características da população estudantil que ocorre à escola, ampliando o seu sucesso no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que uma das primeiras declarações sobre o direito à inclusão nas escolas foi a Declaração de Salamanca, redigida no período de 07 a 10 de Junho de 1994, com o patrocínio da UNESCO e que defende, em um de seus artigos, que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias que devem ser consideradas e respeitadas visando uma melhor qualidade na aprendizagem. Segundo a mesma Declaração, o êxito das escolas e o não surgimento de

---

<sup>8</sup>*Urbi et Orbi*, expressão latina, que significa “da cidade de Roma ao mundo”, com a qual o Papa se dirige ao público em geral na praça de São Pedro, no momento da Páscoa e do Natal. No presente artigo, ao utilizarmos essa expressão, pretendemos destacar um currículo centralizado, elaborado em Luanda, capital de Angola, mas que serve (a bem ou mal) para o resto do país, ignorando as especificidades e a hegemonia dos diferentes contextos.

alunos alienígenas depende essencialmente de mudanças no currículo, nas infraestruturas, na organização, no projecto pedagógico, nas práticas curriculares dos professores e nas actividades extra-curriculares. Daí a importância de se lançar um olhar crítico sobre essas questões, numa perspectiva de abertura às várias identidades e subjectividades, que configuram o seu dia-a-dia, evitando o surgimento de alienígenas em sala de aulas, que colocam em risco a qualidade educativa.

Apesar de, tanto as leis nacionais, quanto as internacionais trazerem à baila o princípio da democraticidade, da universalidade e da equidade no ensino, contrariando todos os modelos, práticas e processos, que fomentam o surgimento de alienígenas em sala de aula, na verdade é que em Angola, mormente no contexto de realização do currículo verifica-se ainda um hiato entre o normativamente expresso e o colectivamente desejado, resultando daí aquilo que vimos chamando de alienígenas em sala de aula, inteiramente alheios ao que se transmite, ao que se fala e ao que se faz no palco onde todos por intermédio do ensino deviam aprender. *Mas, o que propicia que tal ocorra?* À título de exemplo, **(i) a ditadura da homogeneidade/ortodoxia curricular**, o currículo omnipresente<sup>9</sup> (JULIÃO, 2019:17), que por via dos seus programas, conteúdos didácticos e orientações diversas do Ministério deixa pouco espaço para a integração das experiências dos alunos e do contexto de sua realização, onde ter-se-ia a oportunidade de se explorar outras valências, outros saberes, outras vivências, numa perspectiva de complemento e enriquecimento desse mesmo currículo, e sobretudo numa perspectiva de se garantir a aprendizagem para todos, tendo como pano de fundo o “binómio curricular”<sup>10</sup> (ROLDÃO, 1999:33). *Será que a escola consegue atender a vasta diversidade, olhando exclusivamente ao currículo de perspectiva urbi et orbi? E se as experiências sociais e culturais dos alunos não estiverem alinhadas às imposições curriculares, que cada vez mais ampliam a distância entre a escola e o sujeito aprendente? Que escola temos? Que sociedade estamos a ousar construir?*

**(ii) – O sistema de linguagem** orientado pelo currículo e utilizado nas escolas favorece sempre aqueles alunos que já ostentam um capital linguístico válido para o contexto, fruto da herança cultural oriunda das famílias mais aprovisionadas, ocasionando desta forma um grupo de alunos “nacionais” e outro de alunos estrangeiros em suas próprias escolas, salas de aulas, em contraponto ao postulado na

<sup>9</sup> Porque serve de modo absoluto para todo território, independentemente das especificidades de cada região.

<sup>10</sup> Trata-se de pensar o currículo não numa perspectiva uniforme/homogénea. O primeiro termo desse binómio prende-se com a dimensão do que é socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o *corecurriculum*, que o aluno deverá adquirir na escola. O segundo termo do binómio refere-se à concretização que cada escola faz desse *core curriculum*, concebendo-o como um projecto curricular seu, pensado para o seu contexto local e para a aprendizagem dos seus alunos concretos (Roldão, 1999).

Declaração Universal sobre os Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), no seu 2º artigo, nº 2 onde estabelece: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas.

Segundo o artigo 19º da Constituição de Angola, o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola. Diz o nº 21º, alínea n), que o Estado protege, valoriza e dignifica as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promove o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação. *De que modo? Não estarão as práticas escolares, mormente a cultura comunicacional, a constituir-se como factor determinante para o aparecimento de alienígenas em sala de aula? Como fica o direito de cada um aprender na língua em que se revela mais competente? (iii) – Metodologias, actividades e formas de organização de ensino pelos professores*, se não desfasados da realidade contextual e global, “nacionalizam” alguns e colocam outros na condição de alienígenas em sala de aula em contradição do disposto na alínea c), do artigo 53º, do Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho, que insta aos professores para proceder a uma gestão flexível e articulada dos programas de ensino, de modo que a generalidade dos alunos tenham sucesso nos conteúdos. *Como organizar actividades de aprendizagem sem se conhecer bem o sujeito central da aprendizagem? Como ensinar sem se saber como se aprende? Como conhecer o sucesso se as metodologias utilizadas em sala de aula por muitos professores entram em contradição com o actual estágio de desenvolvimento nacional, regional e internacional? Como conseguir incluir todos no banquete da aprendizagem se existe fortes resistências de muitos professores ao que se afigura como novo? Afinal, o que ensinar, a todos? Porquê e para quê?* Assim, conhecer o aluno e seu estilo de aprendizagem é essencial se quisermos eliminar os alienígenas em sala de aula, pois só conhecendo bem o sujeito que aprende é que será possível encontrar as melhores formas de ensino e os materiais curriculares e tecnológicos mais adequados para promover o sucesso educativo e a inclusão de todos no currículo (UNESCO, 1994), devendo, no entanto os professores libertarem-se das amarras e da cegueira severa do consumismo e das receitas curriculares. **(iv) – Avaliação das aprendizagens**, fundada num modelo selectivo, excludente, burocrático e essencialmente conteudístico, beneficia sobretudo aqueles alunos, cuja capacidade de reprodução é acentuada e digna de realce, no actual modelo de escola, coloca na condição de alienígenas aqueles que não se revêem nesse reprodutivismo escolar ao arrepio do postulado por Libâneo (1991:203), que considera a avaliação como “processo integral, que inclui instrumentos e procedimentos

diversificados”, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. O nosso exercício pedagógico escolar tem maior incidência na pedagogia do exame (produto/fim) e não tanto na pedagogia das competências/aprendizagens, que fomentaria a qualidade educativa, o que nos remete a uma reforma do pensamento e da transformação da prática pedagógica (MORIN, 2011), de modos a que o processo de avaliação identifique, de facto as dificuldades dos alunos e ajude a ultrapassá-las (UNESCO, 1994). Em inúmeros casos, se um aluno não for bom em decorar os conteúdos para os puder reproduzir nas provas fica totalmente penalizado pelo sistema arditamente criado, pois não se exploram outras valências, outras experiências, outras competências em função do estilo e do dom natural de cada um, por conta daquela rigidez das práticas pedagógicas. *Que sociedade a escola continua a (des)construir? Será que se está a formar cidadãos única e exclusivamente para fazer provas essencialmente teóricas? Que instituição ficará encarregada de transferir/estimular nos indivíduos as competências que a sociedade precisa para desenvolver? E se a escola não estiver a cumprir a sua real função? E se os professores não estiverem a dar conta do recado?*

Para que aconteça a inclusão de grupos considerados minoritários/desfavorecidos, isto é, sem voz, nem vez, é necessário uma discussão profunda e aberta sobre a temática, a qual deve envolver toda a comunidade educativa. O ponto de partida para o movimento inicial é o planeamento curricular, mas é no currículo real, ou seja, nas práticas educativas e processos escolares, que de facto ocorrem a desvalorização das experiências dos alunos e as sucessivas discriminações atizando o aparecimento de alienígenas em sala de aulas.

Portanto, a Constituição nos reporta, que Angola é uma República soberana e independente, que tem como objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social. Segundo a Lei 17/16, artigo 9º, o Sistema de Educação e Ensino tem carácter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação. Pelas práticas constatadas no quotidiano, mormente no território escolar, vemos claramente que tal desígnio ainda continua a ser um sonho para os grupos com adaptação imposta, pois se o acesso é massificado, a frequência e o sucesso escolar não são massificados e funcionam como marca de um grupo restrito de alunos, que por força da sua favorável herança cultural, conseguiram adaptar-se aos muros intransponíveis da escola que exige que os alunos se revejam na sua estrutura e funcionamento,

deixando os menos hábeis na condição de alienígenas na própria “terra”. Quem não se adapta (aos conteúdos, aos professores, à organização, ao funcionamento, às metodologias, às regras), está fora dos padrões rigidamente estabelecidos, que o sistema criou para os mais aptos. Neste sentido, e concordando com Soares (2005:9-10), “a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo”. *Para quê criar uma escola que não é compaginável às necessidades dos alunos e aos interesses das suas comunidades? Para que serve uma escola que ousa ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo? E se à luz da Declaração de Salamanca (1994), o sistema proporcionasse a adaptação do currículo às necessidades dos alunos e dos seus contextos, fornecendo oportunidades curriculares, que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos? Não estaríamos a contribuir para a almejada qualidade de Educação e ensino de todos os indivíduos e para a excelência do processo de ensino e aprendizagem almejadas?*

A garantia da democratização do ensino em Angola pressupõe rever/ressignificar os currículos, as práticas pedagógicas dos professores e os modelos de gestão das escolas, que muitas vezes de forma oculta ocasionam o aparecimento em massa de alienígenas em sala de aula, que transformam a escola numa estrutura sem eco voltada para si mesma. Deve-se criar modificações organizativas, nos objectivos e conteúdos didácticos, nas metodologias e na organização do ensino, no tempo, na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo a entrada de todos ao banquete da aprendizagem. É ainda urgente tornar a escola um território local com competência e autonomia próprias para responder positivamente às várias subjectividades que nela pululam (PACHECO, 2000a). A escola e seus professores devem aprender a conhecer todos os alunos, a trabalhar com todos os alunos, a respeitar os ritmos de todos alunos e sobretudo a fazer aprender todos os alunos. É para isso que ela existe. Se não cumprir essa missão (conhecer e fazer aprender todos) não faz sentido continuar a existir.

Apesar dos esforços, as escolas nacionais carecem ainda de uma preparação a partir das estruturas físicas e factores de carácter pedagógicos, psicológicos e financeiros, para que haja uma inclusão eficiente e eficaz, ou seja, para que se torne um sucesso na inclusão de todos os alunos, independentemente de suas origens, condições, perfis e suas várias necessidades. A escola tem de aprender a não caminhar sozinha.

Destarte, e como o professor é o eixo articulador de toda estratégia que pretenda prevenir o insucesso, as instituições de ensino profissionalizante têm que prepará-lo convenientemente e com alguma seriedade, para que esteja apto para lidar com esta situação e com os novos desafios que a modernidade

amiudemente nos apresenta e nos exige novas posturas. Vale ressaltar que é direito de todos os alunos serem acompanhados por profissionais altamente competentes, reflexivos, investigadores, sendo que a estes cabe a responsabilidade de tutorar, mediar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem, num panorama oposto ao aparecimento de alienígenas, que podem “epidemizar” o sistema educativo no geral e condicionar a qualidade educativa que muito se clama e pouco se ama em Angola.

## 5. Reflexão Final

Procuramos neste texto lançar um olhar crítico sobre o currículo escolar e as práticas desenvolvidas pelos professores e suas implicações nos modos de ser e estar dos alunos em sala de aula, através de uma série de interrogações relativas a questões fundamentais que estão associadas ao conhecimento e suas formas concretas de organização escolar. Por isso, tomamos como exemplo algumas práticas e actividades desenvolvidas, tanto pelas estruturas centrais, quanto no contexto de operacionalização do currículo, bem como diversas questões que os professores levantam no contexto quotidiano das suas escolas. E foi partir das questões reais que defendemos o papel relevante dos professores na flexibilização do currículo, admitindo, no entanto, que os discursos políticos e normativos existentes não correspondem à realidade das práticas curriculares.

Nossas reflexões desvelaram, que muitas situações que ocorrem em contexto de sala de aula, como alunos desinteressados com os conteúdos, baixo rendimento, falta de autonomia, indisciplinados, apatia académica, abandonados, tímidos, silenciados culturalmente, têm demonstrado amiudemente práticas de exclusão ocasionadas silenciosamente, tanto pelo currículo escolar descontextualizado e de perspectiva *urb et orbi*, pela cultura escolar inflexível montada para ela mesma, quanto e fundamentalmente pelas práticas e concepções curriculares dos professores, que consideram todos como se fossem um, colocando-os na teia das mesmas circunstâncias e condições de aprendizagem, passando conteúdos desfasados da realidade, ocasionando aquilo que vimos chamando de alienígenas em sala de aulas, que “pandemizam” o sistema e não permitem a qualidade educativa.

Portanto, o sentido de autonomia e flexibilização a promover vai desde níveis político-administrativo ao curricular e do gestor escolar ao professor e deve ser suficientemente amplo para permitir flexibilizar a organização da escola, abri-la a novas atitudes, culturas e ideologias - institucionais e profissionais que facilitem a adequação do currículo à demografia escolar, até situações extremas de currículos alternativos, adequados a grupos específicos de alunos que, dadas circunstâncias socialmente determinadas, não encontram respostas satisfatórias às suas necessidades educativas no quadro do currículo de tamanho único e imposto para todos na mesma hora e no mesmo espaço. Diferenciar actividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projectos curriculares significativos, perceber o modo como lêem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras, são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais

próximos entre alunos que à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes, ocasionando escolas-prisões, que colocam em causa o desenvolvimento da sociedade, que quando não limitam o aluno a pensar/fazer, os transformam em verdadeiros alienígenas em sala de aulas, intoxicando a qualidade educativa.

Destarte, a intenção não foi acabar a discussão acerca da singela abordagem aqui iniciada, mas, suscitar outras reflexões críticas e contributos sobre os vários desafios sociais colocados ao currículo escolar angolano, e sobretudo às práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, no sentido de instigar uma revolução no pensamento daqueles que concebem as políticas educativas e curriculares, tendo em conta a necessidade da urgente revisão curricular para a flexibilização e autonomia das escolas, resgatando os professores da caixa de meros implementadores de decisões tomadas fora da escola, repensado o seu desenvolvimento profissional, onde deverão ser encorajados e motivados a decidir na base das suas experiências e competências, como um itinerário possível para a promoção da inclusão das diferenças, e o não nascimento de alienígenas no território da escola e fundamentalmente da sala de aula, no sentido de se colocar a escola na bitola do desenvolvimento da sociedade.

## 6. Referências

- ANGOLA. ASSEMBLEIA NACIONAL. *Constituição da República de Angola*. I Série-n.º 23, de 5 de Fevereiro, 2010
- AFONSO, A. *O papel do professor na (Re)Construção do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas*. Tese Científica para obtenção do grau académico de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho, Braga, 2014.
- BORDIEU, P. *A miséria do mundo*. Tradução Mateus Soares et. al. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANQUINHO, M. C. e SANCHES, M. F. *Os Professores como Construtores do Currículo: Concepções e Práticas Alternativas*. Revista de Educação, IX (1), 145-167, 2000.
- COUTINHO, C. P. *Paradigmas, metodologias e métodos de investigação*. Lisboa: Almedina, 2011.
- DUBET, F. *A escola e a exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, pp. 29-45, Julho, 2003.
- FERREIRA, F. *Multiculturalismo e Currículo Escolar: Desafios e Possibilidades para o novo milénio*. Pesquisa em Pós-Graduação, Série Educação, nº7, 2011, p. 133-142.
- GRILO, M. *Fórum escola, diversidade, currículo: ME/DEB/IEE, 1998*, pp. 13-20,.
- JULIÃO, A. L. *A Saúde do Currículo Escolar em Angola: Contributos para uma Compreensão e Reflexão Crítica*. Revista Praxis Pedagógica, Brasil, v. 2, nº 2, 2019, pp. 15-36, maio/ago.  
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/4280>
- LIBANEO, J.C. *Didáctica*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MORGADO, J. *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA, 2000.
- MOREIRA, A. “Multiculturalismo, currículo e formação de professores”. In: MOREIRA, A. (Org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4ªed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MARKONI, A. e LAKATOS, E. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013.
- MARKONI, M. e LAKATOS, E. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.
- PACHECO, J. *Flexibilização curricular: algumas interrogações*. Pacheco, J. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto, 2000.

- PACHECO, J. *A flexibilização das políticas curriculares*. Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000b, pp. 71-78.
- REPÚBLICA DE ANGOLA, Diário da República; *Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano*. In: Boletim oficial de Angola, 17/2016 de 7 de Outubro de 2016.
- REPÚBLICA DE ANGOLA, Diário da República: Decreto Presidencial que aprova o *Estatuto dos Agentes de Educação em Angola*, in Diário da República, 160/2018, de 3 de Julho de 2018.
- REPÚBLICA DE ANGOLA, Diário da República: Decreto Presidencial, que aprova o *Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Técnico-profissional em Angola*, in Diário oficial da República, 254/2019, de 9 de Agosto de 2019.
- REPÚBLICA DE ANGOLA, Diário da República: Decreto Presidencial, que aprova o *Regime Jurídico do Subsistema de Ensino de Ensino Geral em Angola*, in Diário Oficial da República, 276/2019, de 6 de Setembro de 2019.
- RIBEIRO, A. *Desenvolvimento curricular* (5ª Ed.). Lisboa: Texto Editora, 1995.
- PACHECO, J. *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora, 2001.
- ROLDÃO, M. *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- ROLDÃO, M. *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora, 2003.
- ROAZZI, A. e ALMEIDA, L. *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?* Revista Portuguesa de Educação, v. 1, nº 2, pp. 53-60, 1988.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.
- SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: *Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.
- UNESCO. *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Barcelona: UNESCO, 1996.



Disp. Regº/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### **Eduardo Florêncio Bié**

Eduardo F. Bié- licenciado em educação de infância. Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Pedagógica-Delegação de Maputo. **Email:** eduardobie02@gmail.com

## **AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES À LUZ DAS TEORIAS CURRICULARES**

### **RESUMO**

O presente artigo tem como propósito avaliar as Práticas Curriculares dos Professores a luz das Teorias Curriculares, suas reflexões derivam da indagação académica tida durante o módulo de Estudos Curriculares que envolve o levantamento e a identificação do Currículo Praticado em instituições de Ensino em Moçambique. Os objetivos do artigo visam avaliar as práticas dos professores a luz das teorias Curriculares, analisar as concepções de Currículo que se encontram presentes em suas acções pedagógicas. Pretende-se, dessa forma, contribuir para o processo de reconstrução de referenciais teórico-metodológicos que apoiem o trabalho pedagógico do professor. Na realização do mesmo teve se como base nos estudos curriculares e a revisão bibliográfica.

**Palavras-chave:** Prática do Professor. Teorias Curriculares. Ensino

## **EVALUATION OF TEACHERS 'CURRICULAR PRACTICES IN THE LIGHT OF CURRICULAR THEORIES**

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to evaluate the Curricular Practices of Teachers in the light of Curricular Theories, their reflections derive from the academic inquiry taken during the Curriculum Studies module that involves the survey and identification of the Curriculum Practiced in Educational institutions in Mozambique. The objectives of the article are to evaluate the practices of teachers in the light of Curricular theories, to analyze the concepts of Curriculum that are present in their pedagogical actions. In this way, it is intended to contribute to the process of reconstructing theoretical and methodological references that support the teacher's pedagogical work. In carrying out the same it was based on curriculum studies and bibliographic review.

**Keywords:** Teacher practice. Curricular Theories. Teaching.

## 1. Introdução

O presente artigo erguer-se no âmbito da inquietação pessoal pelos problemas verificados nas práticas Curriculares dos professores à luz das Teorias Curriculares. Durante a minha formação na FACEP, confrontei-me com vários desafios no que concerne a leccionação de aulas, especificamente nas Práticas Curriculares dos professores. Por esta razão, este artigo, baseou-se no módulo nos Estudos Curriculares, e no cruzamento de referenciais bibliográficos.

A Faculdade como instituição social de ensino, compreendida como instância de produção e circulação dos saberes, tem-se configurado pôr uma intrincada rede de elementos que na maioria das vezes dificulta a realização da tarefa do professor. Durante a minha estadia na FACEP foi possível vivenciar práticas de vários professores da mesma Faculdade, com vista a desenvolver competências nos estudantes, nas suas aulas alguns professores limitavam-se na interpretação de conteúdos, na organização lógica burocrática, eles só limitavam-se apenas no que haviam previamente planificado, sem olhar para as condições previas dos estudantes (ex: conhecimento, predisposição, motivação), os professores só cumpriam com aquilo que está no plano e quando os estudantes apresentam dúvidas, eles não satisfazem a inquietação dos estudantes e no fim da aula deixam as dúvidas como tarefa para os mesmos aprofundarem. Outros buscavam as formas mais fáceis dos estudantes compreenderem um certo conteúdo, dando exemplos mais fáceis que relacionam se com a vida quotidiana dos estudantes.

Nessa ordem de ideia, remete me na visão de que os professores baseiam-se na teoria técnica, onde, o currículo é visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes (Pacheco, 2001).

Nessa perspectiva, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma actividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos estudantes, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Para (Libâneo, 1985: 19),

*“Provavelmente a maioria dos professores baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, reproduzindo o que vivenciaram em sua vida escolar ou o que foi transmitido por colegas mais velhos”.*

Relativamente á este facto o autor evoca os cursos de licenciatura que em sua maioria ou não estudam as correntes pedagógicas e as teorias Curriculares, ou giram em torno de teorias da aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aulas.

Dewey apud Zeichner (1998), o modo como o professor vê a realidade pode servir de barreira à reflexão, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vistas alternativos acatando normalmente, o ponto de vista dominante. No caso do Currículo, o professor termina por percorrer os itinerários traçados externamente, à revelia de suas marcas pessoais: sua posição política ideológica, sua cultura, seus sonhos e utopias.

Tendo em vista o pensamento do Dewey, trata-se da teoria crítica que é situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico. A teoria de instrução tem como palco de fundamentação a margem das racionalidades técnicas, convertendo o currículo num facto que é o resultado de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades contextuais.

A acção reflexiva deve ser permeada pela “abertura do espírito”, desejo activo de ouvir mais de uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erros, (responsabilidade), ponderar cuidadosamente sobre as consequências de sua acção, pensar sobre as consequências de sua prática pedagógica, sejam elas pessoais, sociais políticas ou académicas. E finalmente pela sinceridade que levaria a responsabilizar-se pôr sua própria aprendizagem, tendo em vista que aprender a ensinar é um processo contínuo.

Souza (2000), analisando Freire, se tomar-se a prática pedagógica do docente, como uma acção educativa, institucional coletiva, (demandante de mais de um sujeito), onde docência e discência se co-responsabilizam pôr seu papel, e o conhecimento se constitui em um desafio mobilizador para

ambos, teremos então, uma prática pedagógica Re-significada, Re-ordenada em função dos interesses e participação do coletivo.

(Lahire, 2002: 142), nos lembra que, dos múltiplos usos que se fazem dele nas ciências sociais, o termo prática não está desprovido de ambiguidade. Ora ele se opõe ao que dependeria do discurso (as práticas e os discursos), ora se distingue de tudo o que é teórico (a prática e a teoria), às vezes, ainda, designa de maneira genérica as atividades sociais mais diversas (as práticas culturais, as práticas esportivas, as práticas econômicas).

(Sacristán, 1999:91), ao analisar o conceito de prática educativa reitera, o carácter multiforme do conceito, além de apontar o quanto a compreensão que temos do conceito está articulada às circunstâncias históricas na qual ele foi forjado.

O autor separa o conceito de ação do de prática, dando uma operacionalidade muito rica ao conceito. Entre as principais características que compõem o conceito de prática, está a ideia de prática como “um traço cultural compartilhado.

O artigo está dividido em três partes, sendo que a primeira, é introdutória, onde apresenta-se a descrição do cenário geral sobre o tema, destaca-se os objectivos e a metodologia da análise; a segunda, diz respeito a descrição da avaliação das Práticas Curriculares dos Professores á luz das teorias Curriculares na FACEP, onde faz-se análise reflexiva sobre alguns aspectos das práticas curriculares dos professores e alusão de alguns conceitos; a terceira parte, a última, refere-se às considerações finais onde apresentamos as nossas conclusões sobre o estudo.

## **2. Fundamentação Teórica**

### **2.1. Avaliação Curricular**

A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos, com vista a decidir sobre alternativas do trabalho do professor e da escola como um todo, (Piletti, 2010: 188).

Assim, falar da universidade como um todo, implicitamente a avaliação também nela se insere. Para o autor, a avaliação é também um meio que permite verificar até que ponto os objectivos estão sendo

alcançados, identificando os estudantes que necessitam de atenção individual e reformulando o trabalho com a adopção de procedimentos que possibilitem sanar as deficiências identificadas.

*Agostinho et all (2011:19), “a avaliação é um instrumento do processo de ensino e aprendizagem, através da qual se pode comparar como estão sendo alcançados os objectivos e as finalidades da educação”. Nesta asserção nota-se a preocupação em grande medida com os resultados. Piora ainda o fosso quando afirma que a avaliação tem por função permitir que se obtenha uma imagem clara do desempenho dos alunos em termos de competências básicas descritas no currículo.*

Lemmer (2006), considera a avaliação curricular como um aspecto crucial da reforma curricular, pois, permite medir a sua implementação. Avaliar a reforma curricular, consiste na recolha de informação nas instalações da escola, dos gestores, professores, estudantes e pais, com o fim de fazer julgamentos informados sobre o funcionamento da escola. Ao avaliar o currículo local, estar-se-ia a verificar na prática o seu nível de prossecução nos seus diversos aspectos.

## **2.2. Teorias e desenvolvimento curricular**

A teoria curricular é o estudo interdisciplinar da experiência educacional, nem todo e qualquer assunto da teoria curricular é interdisciplinar. Portanto, teoria curricular é um campo distinto, com história única, pois neste campo reinam as influências de disciplinas. A função da teoria Curricular é descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa a orientação das actividades resultantes da prática com vista à sua melhoria. A teoria Curricular é uma disciplina abrangente e diversificado no seu objecto de estudo, pois assenta-se em três dimensões: fundamentação Curricular, Teorização Curricular e Níveis de decisão curricular.

### **2.2.1. Fundamentação Curricular**

Nessa dimensão temos os pressupostos, e que para melhor explicação dessa dimensão curricular possamos a analisar o currículo à luz destes pressupostos: Sociedade, Cultura, Aluno, Ideologia/Hegemonia, (Pacheco, 2001).

O Currículo não pode ser construído no vazio, a construção é feita através da seleção cultural estruturada sob condições psicopedagógica, dentro de uma sociedade que o concebe. O mesmo deve-se elaborar de acordo com o seu desenvolvimento, valorizando a individualidade do sujeito e da sua

cognição, sem esquecer da ideologia/hegemonia, que refere-se à predominância de um grupo social específico que determina a relação entre dominadores e dominados, o currículo torna-se num instrumento ideológico com diferentes orientações que regula as relações entre a sociedade e a escolarização. Nas decisões curriculares discute-se os problemas ideológicos, Pacheco, (2001).

### **2.2.2. Teorização Curricular**

O currículo como teoria, tem explicação de como acontece o mesmo na base das teorias, Pacheco, (2001) e Lopez e Macedo, (2011):

- a) Teoria Técnica- caracteriza-se por discurso científico, organização burocrática e ação tecnicista. A teoria é determinada pela prática, onde há predominância da mentalidade técnica, que se filia no grupo dos tradicionalistas que salvaguarda a legitimidade normativa.
- b) Teoria Prática- de ponto de vista característico, esta tem um discurso humanista, organização liberal e prática racional. Aqui há predominância da legitimidade processual, racionalidade prática e acção pragmática. O professor tem uma atitude crítica e é visto com actor reflexivo, dá-se importância à interpretação negociada ou ao acto pessoal de procura de significado.
- c) Teoria crítica - essa caracteriza-se por ter um discurso dialético, organização participativa, democrática, comunitária e acção emancipatória. Dá-se ênfase à acção e reflexão do professor no processo de ensino-aprendizagem, Essa rejeita liminarmente uma prática curricular determinada e especificada em objectivos, para esta teoria há que considerar a função social, política e cultural da educação.

### **2.2.3. Níveis de decisão Curricular**

Nessa dimensão discute-se a construção do currículo, desde a sua construção até à sua concretização, a partir dos seguintes aspectos: político administrativo- onde encontramos os regulamentos (currículo prescrito e currículo apresentado); no aspecto de nível de gestão, temos dentro desse aspecto currículo traduzido (projecto/planificação analítico); e por fim no nível de realização, temos o currículo trabalhado e currículo concretizado, Pacheco, (2001).

### 2.3. A Prática Curricular do Professor

A prática pedagógica é uma prática social orientada por objectivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social. É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características sócio-culturais predominantes na sociedade. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. Neste contexto, a informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos são factores impulsionadores da participação nas actividades escolares – no campo da prática pedagógica e da gestão da escola, (Veiga, 1992: 16).

Compreender a prática pedagógica no momento actual da sociedade requer a utilização da categoria totalidade, entendida como expressão das características marcantes da sociedade que influencia na realidade educacional.

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização directamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, (Giroux, 1997:163).

Em segundo lugar, a prática pedagógica expressa as actividades do dia-a-dia que são desenvolvidas na universidade. Podem ser actividades com o objectivo de possibilitar a transformação ou actividades mecânicas, objetivando apenas preencher o tempo.

Freire (1987), expressa inúmeras críticas à esta forma de actuação do professor, assim como colaborou na criação de uma educação libertadora, voltada para a transformação social e, portanto, centralizada no sujeito histórico que produz, apropria e vive a educação, localizada numa determinada situação no mundo.

O conjunto de saberes manifestos nas diversas acções desenvolvidas pelo professor (ensinar, orientar tarefas, preparar materiais, organizar espaços etc.) configura o que pode-se chamar de prática pedagógica, visto que tais actividades demarcam o que é de mais específico do trabalho do professor. Neste sentido, o estudo deu ênfase à dimensão Curricular, todavia, sem deixar de reconhecer as

influências das demais modalidades de saberes que entram em cena na prática pedagógica do professor.

Estes saberes correspondem aos discursos, objectivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e seleccionados como modelos de cultura instruída e de formação para a cultura instruída. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objectivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar, (Tardif, 2002:38).

Compreende-se com a prática educativa escolar como uma prática vivida no dia-a-dia da sala de aula, que se manifesta na interacção entre sujeitos, caracterizada, como trabalho de humano para humano, que mobiliza no contexto ecológico da sala de aula os diversos saberes profissionais, bem como os distintos modelos de acção docente, as representações que os professores têm a respeito de sua prática e que orienta suas escolhas e atitudes. A necessária simultaneidade desses tipos de acção implica na complexificação do trabalho do professor, sendo mobilizadas diferentes racionalidades, que orientam práticas moduláveis nas diversas situações contingenciais que ele enfrenta no dia-a-dia.

A formação humana é tão rica, complexa e variegado quanto o próprio ser humano, no que diz respeito ao ensino, o trabalho do professor não corresponde a um tipo de acção específico. Ao contrário esse trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de acções heterogêneas, o que torna complexo o trabalho do professor é justamente a presença simultânea e necessária desses diferentes tipos de acção, (Tardif, 2002:174).

No trabalho docente devem estarem inerentes componentes intelectuais, práticos, interactivos e éticos, dando-lhe um carácter complexo. Isso significa que a prática pedagógica se exerce em um contexto determinado, de intersubjetividade e intercomunicabilidade de conceitos e representações. A prática pedagógica tem ainda um carácter prático porque concorre para educar para o aprendizado de uma cultura em um determinado contexto, mas isso não significa que ele não possa carregar uma dimensão crítica, capacitando os agentes a intervir na realidade. Ora, isso confere à mesma, a característica de uma práxis situada e criativa feita e refeita por professores e estudantes de forma relacional.

Assim, no campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, estudante, metodologia, avaliação, relação professor e estudante, concepção de educação e da faculdade), as características

conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da universidade e da acção do professor. Na esfera do quotidiano e das reflexões conjunturais, gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundamentais para o repensar da prática pedagógica.

Para Veiga (1992:16) a prática pedagógica é “orientada por objectivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social.”. É sabido que prática social está imbuída de contradições e de características sócio-culturais predominantes na sociedade.

Nesta perspectiva pretende-se, desenvolver o exercício da participação e desafio para os próprios professores, como também para mim como pesquisador. A participação ocorre quando há disponibilidade individual para superar as deficiências e quando há liberdade e respeito entre os envolvidos. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. Neste contexto, a informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos são factores impulsionadores da participação nas actividades.

As práticas estudadas pelos estudantes demonstraram a pobreza do conteúdo académico seleccionado para o processo de ensino, a centralidade do ensino em detrimento da aprendizagem e a hierarquização dos sujeitos e das disciplinas no espaço da sala de aula.

Após as análises feitas percebe-se que o que se ensina, como se ensina e as relações estabelecidas no processo ensino aprendizagem, definem o que o professor entende como êxito e fracasso no seu trabalho. Essas definições influenciam diretamente na concepção de diferença na forma como são identificadas, bem como o trabalho do professor frente a elas.

Numa prática Curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Talvez, o mais adequado fosse afirmar que na instituição estudada como o foco é exclusivo no ensino, o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no colectivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de sequências didácticas.

A prática Curricular cotidiana observada, evidenciava não existir espaço para as diferenças individuais de qualquer ordem. Como a forma de organização da aula é sempre para a turma, as diferenças

aparecem como um factor dificultador da aula, já que exige do professor um atendimento particularizado, em detrimento do colectivo. Nesse sentido, tanto a diferença revelada por uma capacidade superior do estudante para lidar com aquele conhecimento, quanto aquela que revele uma incapacidade, atrapalha a forma como a aula está organizada.

As práticas curriculares observadas definiam um modelo fixo do estudante, de ensino e de aprendizagem, dessa forma tudo que fugia a esse modelo era visto como diferente, sendo o diferente, nesse caso, sinónimo de inadequado, de dificuldade ou até mesmo de incapacidade.

A atenção voltada para essa diferença que emergia, já partia do pressuposto de enxergar nela o menos, o obstáculo, o erro, a impossibilidade. No entanto, na observação minuciosa percebeu-se que umas “atrapalhavam” e importavam mais que outras. Percebe-se, então, que, ainda que de forma pouco sistematizada, o professor realizava um diagnóstico sobre os estudantes e sobre a turma e esse diagnóstico o ajudava a constituir um processo de escolha das diferenças, ou seja, existiam diferenças que importavam segundo a lógica curricular instituída e existiam as diferenças que não importavam.

### **3. Considerações Finais**

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema educativo e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer.

As práticas que são chamadas aqui de curriculares são desenvolvidas por sujeitos, sejam eles estudantes, sejam professores, mas não podem ser entendidas como acções individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma textura que lhes dá significado. “A acção pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social e é cultura objetivada, que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos como um legado imposto aos mesmos,” (Sacristán, 1999:74)

Relativamente as práticas Curriculares são entendidas como as acções envolvidas na elaboração e implementação de Currículo. São práticas nas quais convivem acções teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Portanto, quando estuda-se fica-se diante de práticas curriculares que são o exercício característico da instituição na organização e

desenvolvimento do Currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui actividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e re-contextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espço) envolvendo as práticas de selecção e distribuição dos conhecimentos escolares.

A partir desse entendimento, ao pesquisar as práticas curriculares dos professores à luz das teorias Curriculares, nos interessava em especial, compreender as relações entre as práticas desenvolvidas e as diferenças dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, tornou-se essencial explicitar-se a concepção de diferença.

BOURDIEU (1998: 53), a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida. Essa igualdade formal vai se transformar, muitas vezes, em desigualdade natural, justificando a crença e o discurso de que todos chegam em iguais condições e os desempenhos diferenciados são resultados da desigualdade natural que faz uns melhores que outros.

#### 4. Referência Bibliográficas

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1994.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979/2007.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo, Ática.1997

LOPEZ, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. Cortez, São Paulo, 2011

SACRISTÁN, José. Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: Artmed. 2000

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Armed, 2000.

SEBARROJA, Jaume C. As reformas e Inovações Pedagógicas: Discursos e práticas, editorapenso, Porto Alegre. 1990

SILVA, Tomas. Documento de Identidade: uma introdução as teorias do Currículo, 3ed. Belo Horizonte,2010

PACHECO, José A. Currículo: Teoria & Práxis, Porto, Porto Editora, 2001

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, n.4 2002.

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1998.

## REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

### RESUMO

O presente artigo que resulta de pesquisa realizada com professores de Geografia do Ensino Secundário Geral em exercício de funções em duas escolas da província de Gaza pretende fazer uma reflexão sobre o processo de ensino da Geografia, no contexto do paradigma da Educação Geográfica. Um estudo qualitativo e que incidu sobre as representações de práticas de professores a partir da aplicação de uma entrevista, o permitiu entre outros aspectos, constatar a existência de práticas lectivas que evidenciam um ensino de Geografia tradicional, incompatível para o alcance da Educação Geográfica.

**Palavras-Chave:** Educação Geográfica- Geografia Escolar- Processo de ensino e aprendizagem de Geografia- Representações de práticas.

## REPRESENTATIONS OF GEOGRAPHY TEACHER PRACTICES ON GEOGRAPHIC EDUCATION

### RESUMO

The present article, which results from research carried out with Geography teachers from General Secondary Education, working in two schools in the province of Gaza, intends to reflect on the teaching process of Geography, in the context of the Geographic Education paradigm. A qualitative study that focused on the representations of teachers' practices based on the application of an interview, allowed him, among other aspects, to verify the existence of teaching practices that show a teaching of traditional Geography, incompatible with the scope of Geographic Education.

**Key words:** Geographic Education - School Geography - Geography teaching and learning process - Representations of practices.



Disp. Regº/GABINFO-

DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242

Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### Maria Verónica Francisco Mapatse

Doutora em Educação/Currículo e docente de Didáctica de Geografia, Práticas Pedagógicas e Estágio Pedagógico da Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente.

Email:

## INTRODUÇÃO

A Geografia como ciência tem estado a evoluir através do aprofundamento dos conhecimentos sobre o lugar e sua organização espacial, como resultado de intensos movimentos de expansão e de reconhecimento de ‘novos’ lugares. Contudo, prevalecem ainda alguns aspectos que a contextualizam no paradigma tradicional, que se caracterizam pela tendência dualista (por um lado os aspectos físicos e, por outro lado, os aspectos sócio-económicos) o que se reflecte nas concepções e práticas da geografia escolar, o que faz com que ela se fragmente e, conseqüentemente, seu ensino fragilizado, resumindo-se muitas vezes, a localização e descrição dos objectos na superfície terrestre, características, consideradas tradicionais.

O presente artigo resulta de um estudo de carácter qualitativo, debruça-se sobre as representações de práticas de professores de Geografia sobre a Educação Geográfica, realizado em duas escolas secundárias da província de Gaza. Para o efeito, além da busca de alguns pressupostos teóricos sobre a Educação Geográfica, foi administrada uma entrevista aos professores envolvidos, com o intuito de descrever as representações de práticas de professores de Geografia acerca da educação geográfica.

Com efeito, procurou-se caracterizar os procedimentos de professores no processo de ensino da Geografia para a educação geográfica, o que permitiu entre outros aspectos, aferir que no PEA da Geografia os professores utilizam recursos didácticos centrados no professor e orientam actividades centradas no professor, o que é incompatível para a promoção da educação geográfica, que preconiza um ensino centrado no aluno para o desenvolvimento da sua autonomia.

## MARCO TEÓRICO

Estudos recentes, como os realizados por CALLAI (2012), RIVERA (2012), MIRANDA e MALHEIRO (2012) revelam, que o novo paradigma da Geografia realça que as relações entre o homem e o meio geradas pelas práticas sociais são cada vez mais complexas e, por isso, para compreender esta complexidade se torna exigente a caracterização destas relações em contexto. Esta nova perspectiva paradigmática vem minimizar a fragmentação da Geografia com a integração no seu objecto de estudo de aspectos relativos às práticas sociais, as quais impõem a sua compreensão, sobretudo, no que tange às potencialidades dos lugares, para uma melhor exploração dos recursos em prol das actividades que sustentam as necessidades do homem. Assim, a Geografia para alcançar o

reconhecimento das potencialidades é impelida a explicitar a interação entre os aspectos da natureza (ciências naturais) com os sociais (ciências sociais), da qual resultam os recursos, para a sua utilidade social e, por conseguinte, a Geografia passa a ser considerada ciência social.

A Geografia adquire uma visão de carácter humanista que privilegia o contexto da vivência e do contacto que o homem tem com o meio (CASELLAS, 2012) através de práticas sociais, uma contribuição valiosa para a formação dos cidadãos. Uma Geografia mais interpretativa das condições reais do meio, actual e dinâmico, cujo ensino pode proporcionar a formação pessoal (MAJOR, 2011; LACOSTE, 1997), ao dotar o aluno de conhecimentos do local, úteis e a aplicar no seu quotidiano (GOODSON, 2001; RODRIGUEZ, 2012) para a resolução de problemas sociais (CASTELLAR, 2005; OLIVEIRA, 2012).

Com efeito, confrontado com a ‘nova’ realidade gerada pela mudança paradigmática da Geografia, acentuou-se, sobretudo na década de 80, o movimento para a renovação da Geografia, com o envolvimento de Geógrafos, investigadores e professores (RODRIGUEZ, 2012), os quais têm estado a debater a dinâmica da Geografia e do seu ensino. Assim, a evolução do conhecimento geográfico, resultado da actividade da comunidade científica, tem impacto na mudança epistemológica que, por sua vez, dá origem ao conhecimento geográfico escolar que é ensinado, o qual organiza-se em torno dos resultados que a ciência investigou (LETESGÁZ, 2012). Contudo, esta transposição mostra-se ainda lenta ao nível da sala de aula (PONTUSCHKA, 2007).

É importante reconhecer que, uma vez que a produção científica não é neutra, por ser uma actividade imbuída de crenças e percepções dos seus construtores, a renovação do conhecimento geográfico é influenciada pela dinâmica social e também tecnológica, o que se reflecte na mudança epistemológica e do modo de ler e explicar o território (MIRANDA e MALHEIRO, 2012). Este cenário leva a questionar se o conhecimento geográfico ensinado representa na sua essência o correspondente saber científico? (LETESGÁZ, 2012), ao que GARCIA PÉREZ (2006) responde apontando que com mudanças na educação e na sociedade o conhecimento escolar não pode ser considerado completo e fechado, mas o possível naquele instante.

Em Moçambique também são reportadas dificuldades sobre as concepções relativas à Geografia escolar, as quais se reflectem nos programas de ensino. Verifica-se a tendência dualista e fragmentária dos conteúdos geográficos, os quais se dispõem por temáticas (natural e social). Assim, na 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup>

classe encontramos conteúdos sobre a geografia física geral e, na 9ª e 12ª classes, os de geografia económica geral e, só na 10ª classe são incorporados, os conteúdos da parte física e económica de Moçambique e da África Austral, porém, separadamente (MEC, 2007). Paralelamente constata-se que os conteúdos são teóricos e distantes da realidade dos alunos (MÁQUINA, 2012; NOVELA, 2014). Associa-se, a fraca utilização de recursos didáticos, incluindo os trabalhos de campo (BUQUE, 2013), o que vem influenciando negativamente o desempenho dos alunos nos exames (MUTUQUE, 2013). Prevalcem as práticas tradicionais de ensino (MUTEQUIA, 2012), adiando a compreensão integrativa e progressiva para uma aprendizagem significativa, o que compromete as linhas gerais do ensino de Geografia fundamentadas pelo PCESG.

Perante este cenário sugere-se que os professores busquem modelos que contribuam para a transformação de suas práticas pedagógicas, de modo a impulsionar positivamente o PEA de Geografia e contribuir para explicar e compreender o lugar considerando o contexto espaço-temporal requerido. Para que isso aconteça é preciso, na óptica de MONGUELA (2013), estimular os professores a valorizarem e desenvolverem a pesquisa, articulando a teoria e a prática no processo de suas actividades lectivas, pois só deste modo poderão se aperceber da necessidade, ou não, de como e quando introduzir reformas nas suas práticas lectivas habituais.

O ensino de Geografia deve deixar de se preocupar apenas em “*descrever aspectos físicos, biológicos e humanos da superfície terrestre para ir ao encontro da explicação dos problemas derivados do desequilíbrio ecológico e do uso anárquico do território*” (RIVERA, 2012:29), e passar a enfatizar a análise do lugar, relativamente à vida quotidiana, de forma crítica e criativa. Só assim poderá levar o aluno a compreender as relações que se realizam e os impactos que estas têm na transformação que decorre no mundo vivenciado pelos sujeitos para o conhecimento e valorização do lugar. A Geografia escolar precisa de tratar os conteúdos a partir do contexto real, considerando os dados empíricos como informações úteis que permitem não só a compreensão desses fenómenos e factos, mas também relevantes para o processo de construção de competências geográficas pois, “*quem analisa o espaço pode entender o mundo em que vive e o que é mais importante, pode lutar para mudá-lo*” (KAERCHER, 1999:79).

A proposta que CALLAI (2012) apresenta para a renovação do ensino de Geografia tem a ver com a necessidade de formar o aluno, que é, ao mesmo tempo, cidadão no lugar onde está inserido e sugere

que o ensino de Geografia se oriente para uma Educação Geográfica, que vai além do cumprimento do programa, mas que deve antes se preocupar em permitir ao aluno dialogar com a sua realidade quotidiana como parte integrante do mundo global. A autora citada enfatiza que “*o conteúdo das disciplinas não é mais importante como meta da escola, mas sim o enriquecimento e a complexificação do próprio conhecimento dos alunos, em sua interação com outras formas de conhecimento*” (CALLAI, 2012: 73). Neste sentido, a escola deve se preocupar em identificar o conhecimento mais valioso a incorporar no currículo, ou seja, o que vá ao encontro das necessidades e aspirações do aluno e da sociedade onde ele está enquadrado, uma perspectiva da Educação Geográfica.

## METODOLOGIA

Para a concretização deste estudo recorreu-se a uma metodologia do tipo qualitativo, envolvendo oito professores de Geografia em exercício de funções, em duas escolas Moçambicanas, da província de Gaza que leccionam no I ciclo (da 8<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> classe) e no II ciclo (11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes) do ESG. Esta amostra propositada (GALL et al, 2003) pretendia obter uma adequada compreensão do assunto em questão, segundo o ponto de vista dos participantes, além da facilidade em encontrá-los e tempo necessário para a recolha de dados (McMILLAN e SCHUMACHER, 2010; GALL, GALL e BORG, 2007).

Assim, a amostra de professores que se disponibilizaram a participar para o estudo foi seleccionada em duas escolas da província de Gaza (tabela 1). Essas escolas são distintas, em termos de características geográficas e de potencialidades sócio-ambientais, devido à sua localização geográfica. Esta opção foi feita com o objectivo de explorar a eventual influência destas características nas concepções e práticas dos professores, no que respeita às metodologias por eles usadas para ensinar Geografia (BROOKS, 2006). Uma das escolas está localizada numa área urbana e os três professores que participam no estudo são identificados como P1, P2 e P3; a outra escola situa-se numa área rural e participou através de cinco professores, identificados como P4, P5, P6, P7 e P8.

Tabela 1: Características dos professores de Geografia envolvidos no estudo (f)

(N=8)			
Variáveis	Categorias	Escola	
		Urbana	Rural
Sexo	Feminino	0	0
	Masculino	3	5
Tempo de serviço	Entre 5 e 10 anos	1	2
	Entre 11-20 anos	2	2

	Mais de 20 anos	0	1
Níveis que lecciona	I ciclo	0	1
	II ciclo	0	1
	I e II ciclos	3	3
Habilitações Literárias	Lic. Gestão ambiental		
	Lic. Ensino de Geografia	1	1
	Lic. Ensino de História/Geografia	2	3
		0	1
Tipo de vínculo profissional	Efectivo/quadro	3	5
Classes que lecciona	8 <sup>a</sup> 9 <sup>a</sup> 10 <sup>a</sup>	0	1
	11 <sup>a</sup> 12 <sup>a</sup>	0	1
	8 <sup>a</sup> 9 <sup>a</sup> 10 <sup>a</sup> 11 <sup>a</sup> 12 <sup>a</sup>	3	3
Número de Turmas	6-10	3	1
	11-15	0	3
Número de alunos que lecciona	201-400	1	0
	401-600	2	2
	601-800	0	2
Carga horária lectiva, semanal *	11-20	0	1
	21-30	3	3

\* Um professor não forneceu dados sobre a carga horária

No estudo com professores de Geografia, para permitir a recolha de informação consistente aprofundada, e como recomendam GALL, GALL e BORG (2007) para situações com necessidades desta natureza, foi utilizada, a técnica de entrevista, com recurso a uma entrevista do tipo semi-estruturado (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Para garantir a exploração dos aspectos relevantes, foi elaborado um guião cujas dimensões são apresentadas na matriz da entrevista (tabela 2).

Tabela 2: Matriz da entrevista aplicada aos professores de Geografia

Dimensões	Objectivos
Características dos participantes no estudo	Caracterizar pessoalmente os professores
	Caracterizar profissionalmente os professores
	Caracterizar as condições de trabalho dos professores
Representações de práticas de professores sobre o ensino da Geografia	Caracterizar os procedimentos de professores no processo de ensino da Geografia para a educação geográfica

Para a análise de dados recolhidos e pelo facto de a entrevista incluir perguntas de resposta aberta, e de modo a reduzir a subjectividade da análise, optou-se por definir, *a posteriori*, conjuntos de

categorias, adequadas, pertinentes e adaptadas ao conteúdo das respostas obtidas com uma questão, ou com um conjunto de questões, relacionadas com um dado objectivo da entrevista (BARDIN, 2008).

## APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Aqui nesta secção são apresentados e interpretados os resultados referentes às representações de práticas de professores sobre Educação Geográfica, com a finalidade de inferir em que medida os procedimentos que os professores dizem adoptar no PEA de Geografia têm probabilidade de conduzir à Educação Geográfica. Com efeito, foi averiguado: o tipo de recursos que os professores dizem que costumam usar nas suas aulas e as razões por que os usam; o(s) tipo(s) de actividade(s) que dizem costumar utilizar nas aulas de Geografia e o porquê disso; o modo como dizem que essas actividades costumam ser realizadas durante as aulas de Geografia e as razões dessa(s) formas de realização; o(s) papel(éis) atribuído(s) aos alunos nas aulas e os motivos dessa atribuição.

Com a questão sobre o tipo de recursos didácticos que os professores dizem que habitualmente usam nas suas aulas. As respostas por eles apresentadas foram todas consideradas compreensíveis e integram: realidade/ambiente; representação gráfica e plana da realidade/do ambiente; modelos tridimensionais da realidade/ambiente. Alguns professores mencionaram recursos pertencentes a mais do que um tipo, pelo que as suas respostas foram classificadas em mais de uma categoria (tabela3).

Tabela 3: Tipos de recursos didácticos que os professores dizem que costumam usar nas aulas

Tipo de Recursos	Razões da sua utilização	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
A realidade/ ambiente	As saídas de campo permitem ilustrar os fenómenos e factos no lugar da sua ocorrência	---	X	---	---	---	---	---	---
Representação gráfica e plana da realidade/ ambiente	O mapa permite ilustrar a localização de objectos geográficos	X	---	X	X	X	X	X	X
Modelos tridimensionais da realidade/ ambiente	O globo permite demonstrar fenómenos geográficos	X	---	---	---	X	X	---	---

Verifica-se que a quase totalidade dos professores (sete dos oito) afirmaram que costumam usar recursos de representação gráfica e plana da realidade/ambiente nas suas aulas, justificando que o fazem porque o mapa permite ilustrar a localização de objectos geográficos: “*costumo usar os mapas*

gerais disponíveis na escola, embora não sejam temáticos para ajudar os alunos na localização dos diferentes objectos geográficos” (P3).

Três desses professores (P1, P5, P6) acrescentaram recursos relativos a modelos tridimensionais da realidade/ambiente, argumentando que o globo (um exemplo desses modelos) permite demonstrar, por simulação, fenómenos geográficos: *“para explicar os movimentos da terra. Fizemos juntos a simulação com a ajuda do globo para as crianças terem ideia sobre os movimentos e sobre a forma da terra”* (P5).

Note-se que, tal como constatou NOFLI (2013), em Oman, os recursos didácticos que os professores afirmaram que costumam usar nas suas aulas são recursos tradicionais que terão poucas possibilidades de contribuírem para a Educação Geográfica, a menos que sejam devidamente utilizados articuladamente com a realidade. Esta situação limita o desenvolvimento de uma interacção autónoma e criativa do aluno com os fenómenos geográficos e não fomenta práticas recomendadas por CALLAI (2012), relativas à problematização contextualizada desse tipo de fenómenos.

O professor que mencionou que costuma usar a realidade ambiental (P2) argumentou que recorre às saídas de campo por estas permitirem ilustrar os objectos e os factos no lugar da sua ocorrência:

*Desloco os alunos para fora da sala de aulas [...], estou a falar de solos, vegetação para visualizar e ter uma ideia das particularidades, também sobre os aglomerados na cidade que os alunos conhecem para dar exemplos e saber ligar com os factos e criar pressupostos a partir do conhecimento da realidade próxima dos alunos e inferir os conteúdos de ensino (P2).*

Este professor não explicita como tem orientado as actividades no campo. Contudo, a partir da resposta, pode inferir-se a sua intenção de propiciar a construção e, também, o reforço de conhecimentos pelos alunos sobre o ambiente, em contexto real, tal como foi constatado por NGCAMU (2000), com professores de Geografia, sul-africanos. Note-se que as saídas de campo proporcionam condições relevantes para a realização de actividades lectivas devidamente contextualizadas na realidade, tal como defendido por alguns especialistas em Educação Geográfica, como RIVERA(2012) e CALLAI(2012).

A questão que pretendia averiguar as actividades que os professores dizem que costumam utilizar e as razões da integração das mesmas nas aulas de Geografia. Quatro professores (P2, P3, P4, P5) apresentaram respostas que foram consideradas compreensíveis mas os outros quatro (P1, P6, P7, P8)

deram respostas incompreensíveis ou em branco (tabela 2).

Tabela 4: Actividades que os professores dizem costumar utilizar nas aulas

Tipo de actividades	Razões da integração das actividades	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Leitura e interpretação de mapas	Permitir a localização de objectos geográficos	---	X	X	X	---	---	---	---
Manipulação do globo terrestre	Permitir a demonstração da forma e movimentos da terra	---	---	---	---	X	---	---	---
Resolução de exercícios	Permitir o reforço de conhecimentos geográficos	---	---	---	X	---	---	---	---
Observação da paisagem	Permitir descrever as condições identificadas no ambiente	---	X	---	---	---	---	---	---
Não Responde		X	---	---	---	---	X	X	X

Analisando a tabela, verifica-se que a leitura e interpretação de mapas foi referida por três (P2, P3, P4) dos quatro professores que mencionaram as actividades que costumam utilizar nas suas aulas. A manipulação do globo terrestre foi mencionada por um professor (P5), a resolução de exercícios foi indicada, também, por um dos inquiridos (P4) e observação da paisagem por outro participante no estudo (P2).

Os professores que afirmaram que costumavam utilizar a leitura e interpretação de mapas afirmaram que o faziam porque esta actividade permitia a localização de objectos geográficos: *“as actividades têm a ver com o que o professor explica e os alunos com ajuda do mapa vão identificar e localizar no mapa”* (P3).

Por sua vez, P5 referiu que recorria à manipulação do globo terrestre pelos alunos para demonstrar a forma da terra e respectivos movimentos: *“com o globo o professor pede alguns alunos a manipular e girar o globo para mostrar simbolicamente a forma da terra e os seus movimentos”* (P5).

Finalmente, P4 afirmou que costumava recomendar a resolução de exercícios, em casa, para fomentar o reforço de conhecimentos geográficos adquiridos na aula: *“tenho orientado no final da unidade temática [...] exercícios para casa, de modo o aluno rever a matéria”* (P4).

Note-se que o recurso a estes tipos de actividades, que proporcionam o desenvolvimento da

aprendizagem procedimental nas aulas de Geografia, foi mencionado, também, por REINFRIED (2009), num estudo com professores suíços. Relativamente à resolução, em casa, de exercícios, para o reforço de conhecimento conceptual, é de referir que estas actividades podem ser pertinentes para a aprendizagem de Geografia, embora, e de acordo com PONTUSCHKA (2007), as respostas apresentadas pelos professores ainda possam estar associadas a um ensino tradicional, o que, a acontecer, fará com que essas actividades assentem na memorização e reprodução de conhecimentos geográficos.

Finalmente, P2 afirmou que usa actividades de observação da paisagem, porque as mesmas permitem descrever condições identificadas no ambiente: *“os exercícios p.e. sobre onde cada um dos alunos vive para que eles descrevam como é que as casas são e o fluxo de habitantes e entre eles dialogam sobre as condições do bairro do colega, na sala”* (P2). Estas actividades, que levam os alunos a indagar sobre o seu ambiente quotidiano, permitem articulá-lo com os conteúdos geográficos, o que é compatível com a Educação Geográfica e incita à problematização da situação real, sugerida por WINTER (2012), JENKINS (2003) e ROCARD et al (2007). O recurso a actividades de observação da paisagem nas aulas de Geografia foi também mencionado por NGCAMU (2000), num estudo sobre saídas de campo, que envolveu professores de Geografia, sul-africanos.

A questão dirigida aos quatro professores que, na questão anterior, haviam dado respostas compreensíveis, tinha como intuito averiguar o modo como eles costumam implementar as actividades durante as suas aulas e as razões desse(s) modo(s) de implementação. Verifica-se que destes quatro professores, três (P2, P4 e P5) deram respostas compreensíveis, integrando ideias de que o professor: expõe os conteúdos geográficos; mostra no mapa a distribuição de objectos geográficos; manda os alunos manipular materiais; indica os materiais de consulta. Um dos quatro professores (P3) deu uma resposta incompreensível (tabela 5).

Tabela 5: Modo como os professores costumam implementar as actividades durante as aulas

Modo de implementação	Razões da implementação	P2	P3	P4	P5
O professor expõe os conteúdos geográficos	Ajuda a explicação de conteúdos geográficos	X	---	—	X
O professor mostra no mapa a distribuição de objectos geográficos	Ajuda a compreensão de conteúdos geográficos	X	---	---	---

O professor manda os alunos manipular materiais	Ajuda no desenvolvimento da aprendizagem	---	---	X	X
O professor indica os materiais de consulta	Auxilia a aprendizagem de conteúdos geográficos	---	---	X	---
Não Responde		---	X	---	---

Analisando a tabela 5, constata-se que dois (P2 e P5) dos três professores que apresentaram respostas compreensíveis afirmaram que, costumam implementar actividades lectivas que consistem em expor conteúdos geográficos na sala de aulas, apoiados por recursos didácticos típicos da Geografia, como é o caso do globo e do mapa. P5 acrescentou que este procedimento permite a explicação dos fenómenos e/ou dos objectos geográficos aos alunos: *“mando alguns alunos para manipular e girar o globo terrestre. Desta forma vou explicando para mostrar a forma da terra e seus movimentos”* (P5).

Por seu lado, P2 referiu que costuma mostrar no mapa a distribuição de objectos geográficos, de modo a permitir aos alunos a compreensão de fenómenos geográficos: *“mostro no mapa a distribuição de modo a ser fácil o aluno relacionar o nome e identificar onde ocorre”*.

Apesar de não terem desenvolvido muito a ideia, P4 e P5 afirmaram que mandam alguns alunos manipular materiais, argumentando que isso os ajuda a aprender: *“ mando alguns alunos a manipular e girar o globo e desta forma vou explicando para mostrar a forma da terra e seus movimentos”* (P5).

Finalmente, P4 referiu, ainda, que costuma indicar materiais de consulta, argumentando que os referidos materiais auxiliam os alunos na aprendizagem de conteúdos geográficos: *“podem resolver os exercícios em grupo e/ou individualmente [...] e indico os materiais de consulta para facilitar a resolução dos exercícios”* (P4).

Estas respostas, que indicam o modo como os professores dizem implementar as actividades lectivas no âmbito do ensino de Geografia sugerem a prevalência de estratégias metodológicas tradicionais, mais centradas no professor do que na participação activa do aluno. Este facto pode ser devido ao desconhecimento, por parte dos professores, de novas formas de ensinar (OLIVEIRA, 1998; LAMBERT, 2011), levando-os a insistir na exposição e/ou na simulação, para a descrição, de fenómenos e objectos geográficos. Note-se que este tipo de procedimentos metodológicos foi constatado, também, por OMAR (2010), num estudo com professores de Geografia, moçambicanos,

tendo esta autora atribuído a sua ocorrência à insuficiente formação de professores e à falta de recursos didáticos.

Relativamente à questão sobre o papel ou papéis atribuídos aos alunos durante as aulas de Geografia e às razões de ser desses papéis, constatou-se que, dos quatro professores que afirmaram utilizar, habitualmente, actividades nas suas aulas, apenas um (P4) deu resposta compreensível a esta questão. Os restantes (P2, P3, P5) apresentaram respostas em branco e/ou incompreensíveis.

O único professor (P4), que apresentou resposta compreensível sobre o papel dos alunos, referiu que lhes cabe a realização de tarefas solicitadas pelo professor: *“durante a aula são solicitados a apresentarem os resultados anotados nos cadernos da tarefa realizada em casa”*(P4). Consta-se, nesta resposta, que, nas aulas, os alunos assumem um papel relativamente passivo, ao limitarem-se a apresentar o resultado das tarefas realizadas em casa, por solicitação do professor. No entanto, parece que o aluno pode ser obrigado a exercer um papel activo neste processo, de modo a obter dados, em casa, para apresentar na aula. Contudo, na referida resposta não fica explícita a natureza nem o modo como as tarefas devem ser concretizadas em casa.

Esta constatação revela, por um lado, que o ensino praticado é centrado no professor, mas, por outro lado, evidencia alguma preocupação do professor em superar essa prática a favor do ensino centrado no aluno, ao mencionar que as tarefas realizadas pelos alunos em casa levam a resultados a serem apresentados na aula. Importa realçar que, o ensino centrado no aluno é compatível *com* e necessário *para* a Educação Geográfica. Note-se que, no contexto da Educação Geográfica, as tarefas são orientadas para a indagação e/ou a problematização dos fenómenos geográficos, de modo a estimular os alunos para a explicitação das suas experiências prévias e/ou constatações, que constituem informações úteis para o processo de desenvolvimento de competências geográficas (HAUBRICH, REINFRIED e SCHLEICHER, 2007).

A falta de respostas e/ou passividade que parece ser atribuída aos alunos poderá estar relacionada com as metodologias de ensino expositivas, centradas no professor, que, como constatarem MAPATSE (2006) e OMAR (2010), a maioria dos professores moçambicanos adoptava na leccionação de Geografia, apesar de os programas do ESG recomendarem para metodologias que colocam o aluno no centro do PEA, a fim de lhe proporcionar o desenvolvimento de capacidades necessárias para dar respostas adequadas às diversas situações que poderá encontrar no seu dia-a-dia (MINED, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as representações de práticas de professores de Geografia sobre o ensino de Geografia são incompatíveis para a promoção da Educação Geográfica, pois evidenciam concepções de ensino tradicional, centrado no professor e distante da realidade do lugar do aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 2008.
- BROOKS, C. “Geographical knowledge and teaching geography”. *International research in geographical and environmental education*. Vol.15, N.4, 2006. pp. 353-369.
- BUQUE, S. L. *Conhecimentos docentes dos alunos da Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica-Maputo*. Tese de Doutoramento em Geografia. Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, 2013.
- CALLAI, H. C. *Educação Geográfica: Ensinar e aprender Geografia*: In: CASTELLAR, S. M. V. e MUNHOZ, G. B. (orgs). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo, Xamã, 2012. pp. 73-88.
- CASELLAS, A. “Edificando una nueva geografia crítica: Del discurso de la sostenibilidad a la ideologia posthumanista”. *XIII colóquio Ibérico de Geografia: Respuestas de la geografia ibérica a la crisis actual*. Santiago de Compostela, 2012. pp. 31-39.
- CASTELLAR, S. M. V. “Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vigotski ao ensino da Geografia”. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. n. 66, 2005. pp. 185-207.
- GALL, M. et al. *Educational research: an introduction*. 7. ed. Boston, Allyn e Bacon, 2003.
- GALL, M., GALL, J. e BORG, W. *Education Research: Introduction*. 8. ed. Boston, Pearson International, 2007.

- GARCIA PÉREZ, F. “Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales”. *La formación del profesorado y La mejora de La educación. Políticas y prácticas*. Barcelona, 2006. pp. 269-309.
- GOODSON, I. O *Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto, Porto Editora, 2001.
- HAUBRICH, H. REINFRIED, S. SCHLEICHER, Y. *Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica*. In: REINFRIED, S. SCHLEICHER, Y. e REMPFLE, A. (editores). “Visões Geográficas em Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Procedimentos para o Simpósio Lucerne”. *Geographiedidaktische Forschungen*. Vol. 42. 2007. pp. 243-250.
- JENKINS, E. *Guidelines for policy-making in secondary school science and technology education*. Paris, UNESCO: Division of Secondary, Technical and Vocational Education. Section for Science and Technology Education, 2003.
- KAERCHER, N. A. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. 3. ed. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1999.
- LACOSTE, Y. *A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 4. ed. Trad. de M. C. F. São Paulo, Papirus, 1997.
- LAMBERT, D. “Reviewing the case for Geography and the knowledge in the English national curriculum”. *The Curriculum Journal*. Vol. 22, N. 2, 2011. pp. 243-264.
- LESTEGÁS, F. R. *A construção do conhecimento científico geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia*. In: CASTELLAR, S. M. V. e MUNHOZ, G. B. (orgs). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo, Xamã, 2012. pp. 29-44.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, E.P.U, 1986.
- MAJOR, B. “Geography as journey and homecoming”. *Geography*, Vol. 96. N.1, 2011. pp. 39-43.
- MAPATSE, M. V. F. *A Excursão no Processo de Ensino e Aprendizagem de Geografia. Subsídios para a sua realização no contexto da 10ª classe na Província de Sofala-Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo. PUC/UP, 2006.

- MÁQUINA, E. M. *Potencialidades da visita de estudo no ensino da Geografia na 8ª classe: um estudo de caso da Escola Secundária de Milange*. Dissertação de Mestrado em Educação/Ensino de Geografia. Maputo, Universidade Pedagógica Moçambique, 2012.
- McMILLAN, J. H. e SCHUMACHER, S. *Research in Education: Evidence-based inquiry*. 7. ed. New Jersey, Pearson Education, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo, INDE, 2007.
- MINISTÉRIO da Educação (MINED). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, INDE, 2010.
- MIRANDA, B. e MALHEIRO, M. “Ensinar geografia para a sociedade do século XXI: o confronto entre as novas perspectivas educacionais e as práticas pedagógicas”. *Actas do XIII Colóquio Ibérico de Geografia*. Santiago de Compostela, 2012. pp.1672-1680.
- MONGUELA, M. Z. S. *A formação de professores de Geografia em Moçambique: Estudo do caso do I ciclo de Ensino Secundário Geral (1975-2012)*. Dissertação de mestrado em Educação/Ensino de Geografia. Maputo, Universidade Pedagógica Moçambique, 2013.
- MUTEQUIA, L. A. *A Geografia escolar e a relação entre conteúdos e competências no ESG 2º Ciclo na escola Secundária de Muatala Cidade de Nampula*. Dissertação de Mestrado em Educação/Ensino de Geografia. Maputo, Universidade Pedagógica, 2012.
- MUTUQUE, B. N. F. M. *O desempenho dos alunos nos exames da 10ª classe na disciplina de Geografia.: um estudo de caso na Escola Secundária Triunfo, Distrito de Boane (2008-2010)*. Dissertação de Mestrado em Educação/Ensino de Geografia. Maputo, Universidade Pedagógica Moçambique, 2013.
- NGCAMU, R. N. *The implementation of fieldwork in Geography teaching in seconndary schools*. Dissertation for the degree Master. Faculty of Education, University of Zululand, 2000.
- NOFLI, M. A. “The state of Geography in Basic Education schools in Muscat, Oman”. *International Research in Geographical and environmental Education*. V. 22, N. 2, 2013. pp. 109-119.

- NOVELA, B. P. *A Contribuição do ensino da Geografia na Gestão Comunitária dos Recursos Naturais: Estudo do Caso do Distrito de Xai-Xai*. Dissertação de Mestrado em Educação/ensino de Geografia. Maputo, Universidade Pedagógica, 2014.
- OLIVEIRA, H. “As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a percepção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida”. *XIII Colóquio Ibérico de Geografia*. Santiago de Compostela, 2012. pp.1680-1686.
- OMAR, A. A. *Análise do ensino de Geografia, na 10ª classe em Moçambique, no âmbito do Currículo e educação geográfica: Uma abordagem centrada nas práticas de professores de Geografia em 4 escolas da Cidade de Nampula*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Braga, Universidade do Minho, 2010.
- PEDROSO, M. *O Ensino Laboratorial do Tópico “Momento Linear”: Um estudo com alunos do 11º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga, Universidade do Minho, 2005.
- PONTUSCHKA, N. N. *A Geografia: pesquisa e ensino*. In: CARLOS, Ana F. A. (org.) et al. *Novos caminhos da Geografia*. 5. ed. São Paulo, Contexto, 2007. pp. 111-142.
- REINFRIED, S. “Do curriculum reforms affect classroom teaching in geography? The case study of Switzerland”. *International research in geographical and environmental education*. Vol.13, N.3, 2004. pp. 239-250.
- RIVERA, J. A. S. *A Geografia Escolar no Debate Epistemológico e Didático do Mundo Contemporâneo*. In: CASTELLAR, S. M. V. et al (orgs). *Didática da Geografia: Aportes Teóricos e Metodológicos*. São Paulo, Xamã, 2012. pp. 27-42.
- ROCARD, M. et al. *Science Education Now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: European Commission, 2007.
- RODRIGUEZ, A. C. *Educação Geográfica: Problemas e possibilidades*. In: CASTELLAR, S. M. V. et al (orgs). *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012. pp. 44-62.
- WINTER, C. “Enframing geography: Subject curriculum, knowledge, responsibility”. *Ethics and Education*. Vol.7, N.3, 2012. pp. 277-290.



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### Miguel Divovo

Mestre em Educação, Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Departamento dos Serviços Académicos, professor; divovo14@gmail.com

### Chocolate Brás

Mestre em Educação, Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, Departamento de Formação Contínua e a Distância, Técnico Executivo; email: chocolatebras@gmail.com

## PERTINÊNCIA CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO E PRINCIPAIS MUDANÇAS

### RESUMO

Nos últimos tem crescido em Angola a discussão sobre a qualidade de ensino e da formação de professores. Apesar deste louvável crescimento de debates tem se verificado que tais discussões tendem a descartar o olhar sobre o seu currículo da formação e a sua pertinência. Considerando que essa tendência vai, em nosso entendimento, numa direcção diferente das discussões sobre a educação feitas noutras latitudes. Por esta razão, realizamos este estudo que tem como objectivos destacar a importância de pertinência curricular na formação de professores em Angola e descrever as mudanças que estão ser feitas a nível da política e das práticas de formação inicial e contínua de professores. Trata-se de um estudo qualitativo-descritivo, fundamentada na teoria socio-histórica, com recurso a análise documental e bibliográfica. As conclusões remetem-nos a compreensão de que têm sido feitas mudanças significativas quer a nível da política como das práticas na formação inicial e contínua de professores permitindo, assim, assegurar que as funções docentes na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário sejam exercidas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho.

**Palavras-chave:** Currículo, Pertinência Cultural, Formação de professores, Formação inicial e contínua, Mudanças.

## CURRICULAR RELEVANCE IN TEACHER TRAINING IN ANGOLA: ANALYSIS OF THE ORGANIZATION AND MAIN CHANGES

### ABSTRACT

In recent years, there has been a growing debate in Angola about the quality of teaching and teacher training. Despite this praiseworthy growth in debates, it has been found that such discussions tend to discard the look on their training curriculum and their relevance. Considering that this trend goes, in our understanding, in a different direction from the discussions on education carried out in other latitudes. For this reason, we realized this study which aims to highlight the importance of curricular relevance in teacher training in Angola and describe the changes that are being made in terms of the policy and practices of initial and continuing teacher training. It is a qualitative-descriptive study, based on socio-historical theory, using documentary and bibliographic analysis. The results refer to the understanding that significant changes have been made both in terms of policy and practices in initial and continuing teacher training, thus ensuring that the teaching functions in Pre-School Education, Primary Education and in each subject I and II Secondary Education Cycles are carried out, in each province, by duly qualified teachers with good performance.

**Keywords:** Curriculum, Cultural Relevance, Teacher training, Initial and continuous training, Changes.

## 1. Introdução

A decisão de realizar este estudo foi tomada pelo facto de em Angola nos dias de hoje, discutir-se acerca da qualidade de ensino e da formação dos professores, mas estas discussões serem maioritariamente feitas, descartando a olhar sobre o seu currículo.

Essa tendência que se vem notabilizando em Angola vai, em nosso entendimento, numa direcção diferente das discussões sobre a educação feitas noutras latitudes e tendo em conta a complexidade e ao dinamismo actual das sociedades, a busca constante ser centrada na construção de currículos fundamentados em teorias socio-construtivistas que valorizam as múltiplas relações associadas aos processos de aprendizagens e o papel dos sujeitos, assim consideramos que se devia sempre ter em conta as histórias de vida de cada sujeito como característica das pedagogias progressistas.

Ademais, tendo em conta que um currículo nacional de um país projecta as visões da sociedade e estabelece a finalidade da educação por meio da seleção de competências necessárias para que os cidadãos se desenvolvam e participem nas variadas esferas da vida, é partindo deste postulado que cremos que Angola traça suas linhas mestras ao entender que para assegurar a igualdade equitativa de oportunidades de aprendizagens é necessário não perder de vista um currículo único, flexível e inclusivo, porém, que seja relevante e pertinente para atender a diversidade de estudantes e contextos, em todos níveis de ensino.

Este estudo tem como objectivos destacar a importância de pertinência curricular na formação de professores em Angola e descrever as mudanças que estão ser feitas a nível da política e das práticas de formação inicial e contínua.

Em nosso entender, analisar a pertinência curricular na formação de professores torna-se importante porque permite compreender o quão é necessário que a educação/formação dos futuros professores seja significativa para indivíduos de diferentes contextos sociais, culturais, diferentes capacidades, motivações, diferentes interesses, de maneiras que possam apropriar-se dos conteúdos.

O estudo está estruturado em três partes, a primeira apresenta as considerações iniciais, destacando a justificativa, objectivos e relevância do estudo, na segunda parte se centra a discussão das questões curriculares e da pertinência curricular da formação de professores olhando para como ela é pensada

e processado na formação inicial e contínua, e na terceira parte se sistematiza as mudanças na política e prática da formação de professores em Angola, antes das considerações finais.

## 2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma investigação do tipo qualitativo. A nossa escolha por este paradigma metodológico reside, em primeira instância, no próprio carácter do estudo, que é qualitativo e descritivo, e pelo facto do mesmo oferecer grandes possibilidades epistemológicas, metodológicas e práticas para investigar realidades sociais e educacionais complexas, como é a análise da pertinência de um currículo nacional.

Trata-se de um paradigma que se adequa à abordagem dos fenómenos educativos onde o conhecimento da realidade e a intervenção constante são condições de inovação das suas práticas. Tal como refere GERHARDT & SILVEIRA (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o 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.

Em função dos objectivos do estudo utilizamos como instrumentos para a obtenção de dados da análise bibliográfica e análise documental. A análise bibliográfica considerou como fundamentais as publicações de especialista em estudos curriculares em que se podem destacar os seguintes: José Pacheco (1998), Pérez (2000), Pedra (1997), Goodson (2001), Grundy (1987), Santomé (1995), Victória Peralta (2002), Magendzo (2008), Troncoso (2016) e outros que serviram de suporte teórico para esta investigação.

Na categoria de documentos analisamos os seguintes instrumentos: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro), Normas Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior (Decreto 90/09, de 15 de Dezembro), Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro), Estatuto Subsistema de Formação de Professores (Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio), Inquério Nacional sobre Adequação Curricular (INACUA).

### 3. Currículo: breve esboço teórico

O termo currículo provém do latim *currere*, “conexos com o verbo *currere*”, que significa em Português “correr”. Este termo pode-se relacionar ao substantivo masculino *cursus*, que significa “carreira, corrida” e ao substantivo neutro *curriculum*, cujo plural é *curricula*, que significa carreira. Refere-se ao percurso que deve ser realizado ou ainda termo que expressa movimento progressivo, uma estrada a ser percorrida; Currículo significa etimologicamente carreira ou curso. É uma palavra de origem latina, pelo que se tem ainda discutido nos nossos dias sobre o conceito currículo ou *curricula* (GOODSON, 2001).

Outra definição de currículo é a que considera como conjunto de experiências vividas por professores e alunos sob tutela da escola (PÉREZ, A., 2000:29). A esta interpretação de “experiências vividas” associamos o conceito sobejamente conhecido por todos “*curriculum vitae*”, donde se recompilam as diferentes experiências ao longo da vida do sujeito.

PEDRA (1992:3), em suas reflexões, a conceituação de currículo é classificada em três perspectivas:

- i) Currículo como uma serie estruturada de resultados que se busca na aprendizagem;
- ii) Currículo como todas experiências dos estudantes desenvolvidas sob a égide da escola;
- iii) Como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa.

Actualmente, o conceito recolhe diversos documentos legislativos de maneira explicita e atribuindo-lhe um significado mais claro dentro sistema educativo. Ora hoje entendemos o currículo como o conjunto de conjunto de objectivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação, entretanto todo “fazer educativo” entendemos por fazer educativo como todos processos desde a planificação, execução e avaliação do processo educativo

Entendemos o Currículo como um documento que apresenta a filosofia da formação, perfis de entrada e de saída do graduado, é composto por objectivos, conteúdos, critérios metodológicos e técnicas de avaliação devidamente seleccionados que orientam o processo de ensino e aprendizagem.

É também um conjunto contínuo de situações relativas à aprendizagem escolar. Currículo é tudo o que é aprendido dentro ou fora da escola, quer o que é assumido (currículo explícito), quer o que não é

assumido, apesar de ser intencional (currículo oculto), como consequência da intervenção directa ou indirecta da própria escola.

Para PACHECO (1996), o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Finalmente é a através deste carácter polissémico do conceito de currículo que GRUNDY (1987:15), prefere afirmar que o currículo não é um conceito, mas sim uma construção cultural, “isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.” Não sendo um conceito abstracto, resta relacioná-lo a práticas concretas na educação.

Isto porque a política educativa não pode ser compreendida de modo isolado, descontextualizado do enquadramento sócio-histórico concreto no qual está inserido, já que segundo SANTOMÉ (1995:13) as relações específicas de poder que existem em cada sociedade têm um prolongamento no sistema educativo. Nele, os diferentes interesses vão procurar fazer-se valer, alcançar certo grau de legitimidade, mas também as contradições que todos os dias geram os modelos de relações laborais e intercâmbio, a produção cultural e o debate político vão ter algum reflexo nas instituições escolares e nas salas de aula.

#### **4. Currículo culturalmente pertinente**

Angola é um país onde existe uma variedade de hábitos e costumes culturas oriundo de povos de varias etnias, desde as danças, a música, a língua, gastronomia, vestimentas, logo é um país multi e transcultural.

A partir de MORIN (2001:56), se compreende que a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições,estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, sereproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidadepsicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura,mas cada cultura é singular.

Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas, ora a escola é diversa, única e irrepetível já que nela se manifestam as múltiplas características dos alunos, dos professores, do pessoal não docente e de outros grupos de familiares e a própria comunidade, isto tanto no âmbito cultural como no pessoal, nesse sentido é necessário que a escola busque formar pessoas preparadas para assumir as mudanças com criatividade, habilidades para inovar, para estar incluído e propor soluções a necessidades e dificuldades que o contexto impinge.

É partindo destas premissas, que multiculturalidade é entendida segundo RAMÍREZ (2014) como o reconhecimento da diversidade cultural, a convivência de diferentes tradições culturais dentro de um mesmo território é a construção de uma identidade cultural e o limite de exclusão e discriminação. Portanto multiculturalidade está relacionada intrinsecamente com a interação de culturas e tem como propósito o enriquecimento mútuo a partir de valores partilhados, buscando harmonizar a convivência ante o conceito de tolerância.

Para PERRENOUD (2000), o acto de enfrentar o desafio de propor um ensino que deva respeitar a cultura da comunidade em que a escola está inserida, demonstra que, constatar cada realidade social e cultural, deve ser a preocupação de todo o corpo de funcionários da escola, assim, deverá ser traçado um projeto para que possa atender a todos sem exceção.

É neste âmbito onde surge a escola que tem como compromisso dar oportunidades e criar condições de construir conhecimentos, atitudes e valores, contribuindo na formação de cidadãos críticos, éticos e participativos nos contextos que integram. No entanto, que requer superação de obstáculos. Assim, a educação vista de uma forma mais ampla, tem um papel diferenciado, onde suas estruturas devem possibilitar oportunidades aos alunos, desenvolverem suas competências necessárias para viver em sociedade, preparando-os para o mundo do trabalho, assim como desenvolvimento individual.

Assim diante do fenómeno da globalização surge o desafio de criar currículos com pertinência cultural, com propósito de formar pessoas conscientes da sua realidade histórico-cultural que se ajusta as necessidades presentes e futuras da sociedade em que se encontram.

Como defende PERALTA (2002), um currículo pertinente culturalmente permite educar/ensinar considerando a singularidade do meio/local entrelaçado com o universal pois que durante o desenho

se determina em que forma e dimensões se irá incorporar as necessidades, os interesses, as características de população escolar, as áreas do saber e os elementos socioculturais.

A pertinência faz alusão a necessidade de que a educação seja significativa para indivíduos de diferentes contextos sociais, culturais, diferentes capacidades, motivações, diferentes interesses, de maneiras que possam apropriar-se dos conteúdos. Este conceito tem lugar e razão de ser para atender a chamada diversidade que em FERREIRA (2004:48), a palavra diversidade vem do latim *diversitate* e quer dizer “diferença, dissemelhança, dissimilitude, divergência, contradição, oposição.” Portanto, a sua característica é ser diferente.

Por esta razão em alguns momentos deste estudo o conceito pertinência curricular será tratada comodiferenciação ou diversificação curricular em outros momentos de equidade curricular, assim utilizamos, neste caso, o conceito de diversificação curricular para designar formas organizacionais de ofertas educativas, a que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação, sublinhe-se que a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem, tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder. E isto porque a diversidade curricular é, acima de tudo, uma questão ética, dependente de muitos interesses, que de modo algum pode servir para estigmatizar e desnivelar pedagógica e socialmente os alunos.

MAGENDZO (2008:34), evoca a equidade curricular quando fala de pertinência curricular onde o seu entendimento é que equidade curricular desde uma perspectiva de direitos humanos seria uma distribuição justa do currículo básico de tal maneira que se estende de maneira igualitária para a população escolar, independentemente da proveniência social, económica, étnica o religioso do estudante.

Importa referir que desenvolver um currículo culturalmente pertinente e considerando o conceito de cultura, não tem que ver somente com os conteúdos ensinados no ambiente escolar, nas aulas, mas também com o facto de considerar-se que a escola deve ser “criada”, ou melhor o centro escolar deve estar conformatado também a partir da cultura do meio em que ela se encontra inserida, da qual ela está ao serviço e portanto deve responder aos seus anseios.

## 5. O currículo real em Angola

Aludimos antes que o currículo é o conjunto de conhecimentos e a selecção cultural do que os estudantes devem aprender na sua vida escolar com fim de incorporar-se e desenvolver efectivamente o seu entorno social. Como tal, para TRONCOSO (2016), o currículo não é um artefacto “*NEUTRO*” pois que reflecte o tipo de sociedade que um determinado Estado quer construir e formar. Entendido desta forma se percebe que de uma maneira geral e em Angola não é excepção a estruturação destas políticas estão sustentadas sobre um **currículo formal (prescrito)** que é a carta magna onde residem as intenções e projecto de sociedade declarada em um documento oficial emanada desde a política pública, em nosso caso concreto estamos a falar da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Esta lei no seu art.º 9.º declara o principio da Universalidade, que segundo a mesma o ensino tem um caracter universal, pelo que, todos indivíduos têm igualdade de direito no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social a igualdade de oportunidade e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.

Compreendendo Angola como dito antes como um mosaico cultural e linguístico, se percebe que as escolas do território nacional são heterogéneas, logo há que entender que desde esse momento se exerce ao BOURDIEU (1989), o âmbito escolar é um meio onde se verifica nitidamente a presença da Violência Simbólica, eis que, trata-se de um dos campos mais eficazes para legitimar as reproduções das estruturas sociais tudo porque segundo ele a escola orienta sua estrutura pedagógica em prol daqueles que pertencem à classe dominante.

Deste modo assegura TIRADENTES (2015), isto é visível a partir do momento em que se tem um Currículo, planos de estudo e programas de ensino e escolar com carácter nacional como aludido no Art.º 105.º da LBSEE, a ser seguido de forma única e engessada, as possibilidades de usar as diferenças como complementaridade são nulas, motivo pelo qual a diversidade cultural e social dos alunos são assujeitadas à um único patamar. Esse contexto é sem dúvidas, propulsor para as mais variadas formas de discriminação, sejam elas em relação à raça, cor, sexo, género, [*geográfica, linguístico, cultural,*] etc. Do ponto de vista as formas de discriminação podem ser compreendidas quando na LBSEE define no seu art.º 16 n.º1 que o ensino em Angola deve ser ministrado em Português, não obstante no n.º 3 do mesmo artigo abrir a possibilidade de serem utilizadas as línguas nacionais de Angola nos

diferentes níveis de ensino, entretanto remetendo-as a uma legislação própria. Facto é que ela objectivamente não ocorre, mas no entanto, as línguas francesa e Inglesa têm espaço na grelha curricular do Sistema de Ensino de Angola.

Portanto essa violência no âmbito escolar pode ser verificada de várias maneiras: desde o tratamento diferenciado dispensado a determinados alunos, até ao conteúdo pragmático que faz parte do plano pedagógico. Ressaltando-se que, este, não leva em consideração a amplitude das variadas formas de se aprender, compreender, fixando apenas um plano de ensino para toda a extensão dos alunos e suas singularidades, o que, em grande parte das vezes favorece àqueles que já possuem vantagem.

Desde estas abordagens importa o currículo vivido que é o conjunto de experiências vividas. O currículo vivido é o real, aquele que efectivamente ocorre no dia-a-dia na aula onde confluem e entrecruzam de maneira mais ou menos equilibrada e conflitiva, diversos factores como o capital cultural dos professores e estudantes. Ora qualquer uma destas dimensões se concretiza através do currículo ensinado que se entendemos como aquela instancia onde se concreta a prática educativa.

Porém como dito antes, é a partir deste sentido que na busca da pertinência cultural quando temos de missão de construir ou desenhar um currículo é importante tomar atenção a diversidade que deve de alguma maneira abarcar a todas dimensões da vida humana, para com isto gerar Estados democráticos e participativos e que aspiram a uma convivência harmónica e equitativa.

## 6. Pertinência curricular na Formação de Professores em Angola

Um dos conceitos-chave do nosso estudo é a formação de professores pelo que consideramos ser importante a discussão da sua construção conceptual bem como a abordagem dos principais pressupostos que a caracterizam entre os quais a profissionalidade, carreira e acção docente, bem como a forma como está organizada em Angola.

A partir de FAZENDA (2001) se pode compreender que as concepções de formação docente podem ser vinculadas a enfoques reprodutivistas, construtivistas, sociais-críticos, só para citar alguns. O nosso entendimento é que esta formação não é um processo estático, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

A título de exemplo, em Países como França e Itália o conceito formação é utilizado para referir-se a Educação, preparação, ensino, etc., dos professores. Diante de uma lógica capital, a formação tem uma função social de transmissão de saberes, mas sobretudo de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante (GARCIA, 1999:19).

Considerando assim, entendemos que para a existência da formação ser fundamental a presença de um mestre, ou seja, do professor, entendido como toda pessoa que se dedica ao ensino de uma determinada ciência ou arte. Ademais, consideramos que para se alavancar a profissão como professor docente, é necessário possuir habilidades pedagógicas para realizar essa função, porque necessariamente qualquer processo de educação é um fenómeno sócio cultural, além de ser uma atividade especificamente humana.

Posto nestes termos os conceitos de pertinência curricular e da formação de professores, somos a considerar que os currículos escolares são contaminados de poder e como tal reproduzem a lógica de quem a determina, nesse sentido, o currículo da formação de professores em Angola, obviamente tende a manter e a reproduzir os propósitos da cultura dominante.

Neste sentido, os conceitos de pertinência curricular apresentados por MAGENDZO (2008) e por PERALTA (2002), levam-nos a compreender por um lado numa dimensão dos direitos humanos, ou seja, uma distribuição justa dos conteúdos para garantir uma aprendizagem equilibrada entre os vários

grupos distintos que compõem a mesma sala, mesmo curso, em resumo dar o necessário para que todos tenham as mesmas oportunidades de crescimento individual e colectivo, como defende MAGENDZO (2008).

Por outro lado, PERALTA (2002), introduz uma perspectiva socio-construtivista da educação, considerando ser relevante o envolvimento de todos actores sociais, para que cada elemento se reveja nos objectivos propostos a nível geral. Desta perspectiva, importa ressaltar o trabalho realizado pelo INIDE-MED no âmbito do Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular, por incluir todas franjas da sociedade na discussão do currículo do sistema educativo. Todos os sectores da sociedade, as ordens profissionais, pais e/ou encarregados de educação, autoridades tradicionais e religiosas puderam participar e fornecer seus desejos e interesses expressos nos futuros projectos curriculares de Angola, um projecto que vai até 2025. Estamos diante de uma evidência clara de pertinência curricular, com este projecto em construção nos currículos de formação de professores em Angola.

É importante advertir que neste estudo não distinguimos os conceitos de professor e docente, pelo que se poderá ler docente onde estiver grafado professor e vice-versa, não obstante as tentativas da literatura actual os separar.

No sentido etimológico, a docência tem suas raízes no latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Docente significa a pessoa que dá aula, o professor, seja em universidades, colégios, cursos técnicos etc. Docente é um termo relativo ao ensino, é o indivíduo que ensina outros, independente do tema. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores, que, na realidade, desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas.

É nosso entendimento que a formação de professores é central na configuração da profissionalidade docente. Salientamos a dimensão pessoal e profissional como essenciais na produção de sentidos sobre os processos de formação e ainda ressaltamos que se faz necessário investir nos saberes dos professores, colocando-os como protagonistas do desenvolvimento profissional e da implementação de políticas educativas nos contextos em que intervêm, entretanto, a questão dos saberes está vinculada à profissionalização, a um papel estratégico na formação de professores e à constituição de um núcleo de saberes profissionais.

Assim, o professor terá que ser, e sem atender ao seu estágio de desenvolvimento profissional: educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e de instituições, inovador, investigador, agente da mudança social, não cessando de aumentar os campos da sua função.

Segundo NÓVOA (1992:24) a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. O mesmo autor, em outro momento deixa claro que:

“a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflectividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. A formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. É, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um deficit de práticas, de reflectir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas” (NÓVOA, 1992:14).

A formação de professores faz-nos perceber a importância que se deve atribuir a formação da pessoa, o que implica um investimento sério e dar-se um estatuto ao saber da experiência, pois o autor destaca que a docência, ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão, na medida em que ia sendo definido a quem competia a função de educar. Essa atribuição, por volta do século XVI, estava a cargo da Igreja, tendo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal.

Como tal (a formação de professores) é um dos componentes do processo de mudança da educação, e não uma condição para isto, devendo ser produzida pelo esforço de inovação e de procura dos melhores recursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992). Esta formação de professores pode desempenhar um papel relevante na configuração de uma nova profissionalização docente, estimulando a formação de uma cultura profissional entre os professores e de uma cultura organizacional nas escolas.

Finalmente evocamos o pensamento de FREIRE (2011) segundo o qual a formação de professores como um processo permanente em que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois acredita que é se pensando na prática executada que será possível melhorar a próxima prática, mencionando, ainda, que é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Tal como em outros países, o ideal da educação advém pautada da agenda de educação 2030, fundamentalmente no seu objectivo nº 4 (garantir educação de qualidade, inclusiva e equitativa e promover as oportunidades das aprendizagens ao longo da vida para todos), referente ao desenvolvimento sustentável tendo em vista a educação de qualidade.

Apartir deste postulado que PAXE (2019), refere que é pela efectivação plena deste objectivo que as sociedades nos processos de organização social buscam garantir também outros objectivos do desenvolvimento sustentável conexos a educação como saúde e bem-estar, género e equidade entre tantos outros.

No contexto de Angola, a educação tem sido eleita como uma área de relevância vital quer no plano das políticas e das práticas. A partir de SILVA (2016:105) se compreende que a educação em Angola se trata de:

uma área estratégica para o desenvolvimento social, não apenas pelo que representa em termos de escolarização e formação de recursos humanos mas, essencialmente, pela possibilidade de qualificar a população para a cidadania e a participação na reconstrução nacional. Isto implica considerar que o acesso à cidadania, no que respeita à assunção de direitos e deveres e a fruição de uma vida condigna, se faz por via de uma intervenção educativa a todos os níveis e em todas as circunstâncias da vida.

Falar da educação em Angola no contexto actual e da prioridade que ela vem tendo a nível das políticas do executivo, impõe que façamos um roteiro das medidas de políticas adoptadas no pós guerra civil. A partir deste roteiro se poderá compreender que o governo vê na educação a possibilidade de superação do atraso nos mais diversos sectores, social, económico, político, só para citar alguns, cuja qualificação dos recursos humanos se apresenta como fundamental. Nos anos a seguir a paz alcançado em Abril de 2002 foram aprovados programas específicos no sector bastante pertinentes.

Os programas são nomeadamente o Plano de Educação para Todos, aprovado em 2004, a Estratégia para a Melhoria do Sistema de Educação de 2001 a 2015, definida em 2001, a Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar de 2006 a 2015, aprovada no ano de 2005, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, aprovado em 2018.

Todos estes programas buscavam reverter não só o quadro de atraso educativo em que o país se contra(va), mas o de garantir a adequação das suas políticas públicas de educação as agendas internacionais subscritas e adoptadas por Angola com destaque para a Agenda 2030 que estabelece os Objectivos globais de desenvolvimento sustentável e a Agenda 2063 da União Africana.

Considerando o facto de o nosso estudo se centrar no currículo da formação de professores, vamos fazer uma incursão sobre como ela (a formação de professores) é pensada e organizada no plano das políticas e da prática, buscando analisar a partir destes dois indicadores a sua pertinência curricular.

## **7. Organização e Funcionamento da Formação de Professores em Angola**

A formação de professores em Angola é amparada na Lei n.º17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino que no artigo 43.º da sua Secção V a define como “o conjunto de integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino”.

Pela mesma secção no artigo 44.º se estabelecem os objectivos gerais da formação de professores, dos quais destacamos i) formar professores e demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino; ii) formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos.

No que se refere a estrutura a formação de professores em Angola é concretizada no ensino secundário pedagógico, isto é, nas Escolas de Magistério (sob a tutela do Ministério da Educação, conforme o Decreto Presidencial n.º109/11, de 26 de Maio) e no ensino superior pedagógico, realizadas nos Institutos e Escolas Superiores Pedagógicos e de Ciências da Educação (sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, conforme o Decreto Presidencial 90/09, de 15 de Dezembro).

## 7.1. Formação inicial de professores

A formação inicial de professores como já fizemos referência é feita no ensino secundário e superior pedagógico. No secundário pedagógico realiza-se após a conclusão da 9.<sup>a</sup> classe, com a duração de quatro anos, em Escolas de Magistério (art.º 47 da LBSEE), que capacitam para o exercício da docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário, na Educação de Adultos e na Educação Especial, e em pelo menos, duas disciplinas do I Ciclo do Ensino Secundário (cf. Art.º 13 do Decreto Presidencial n.º109/11, de 26 de Maio). E é ainda concretizada no ensino superior pedagógico, pelo curso de licenciatura, num único ciclo de formação de quatro anos, atribuindo o grau académico de licenciado.

## 7.2. Formação contínua de professores

A formação contínua de professores que actuam no ensino não universitário é assegurada predominantemente pelos Centros de Formação de Professores ou por outras instituições de ensino, autorizadas para o efeito, enquanto para os que actuam no ensino superior, a formação é assegurada pelas instituições vocacionadas para o Ensino Superior Pedagógico ou por outras autorizadas para o efeito conforme a LBSEE.

É importante aqui destacar que para formação contínua dos professores e outros agentes de educação que actuam no ensino não superior, o Ministério da Educação conta com o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, que tem como objecto *“gerir e executar as políticas que visam a formação profissional do professor, técnicos pedagógicos e especialistas da administração da educação, bem como, criar estratégias para apoiar os docentes do ensino primário e secundário na sala de aula”* à luz do artigo 3.º do Decreto Presidencial n.º 24/15, de 9 de Janeiro, que aprova o seu Estatuto Orgânico.

A nível dos professores que actuam no subsistema de ensino a formação contínua é predominantemente pelas próprias Instituições de Ensino, além de outras iniciativas do órgão de tutela.

## 8. Mudanças fundamentais na Formação de Professores em Angola

Neste tópico descrevemos as principais mudanças que estão ser feitas a nível da política e das práticas de formação inicial e contínua de professores em Angola. No plano das políticas o destaque vai para o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), aprovado em 2018 e o Programa de Adequação Curricular cujo olhar para Inquérito Nacional para a Adequação Curricular (INACUA) realizado em 2019, que buscará compreender as mudanças sugeridas para o novo currículo da formação de professores e a sua pertinência.

### 8.1. Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente

O Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente foi aprovado por meio do Decreto Presidencial n.º205/18, de 3 de Setembro, resultante do Programa do Governo para o quinquénio 2017-2022.

Em termos de enquadramento se percebe que é um programa que (i) integra todos os subsistemas que intervêm na formação de professores que organiza a formação sequencial, (ii) atraia para o corpo docente pessoas com perfil científico, técnico e pedagógico adequado, (iii) crie incentivos remuneratórios para atrair ao corpo docente nacional as pessoas com o perfil científico, técnico e pedagógico adequado, (iv) recrute e coloque professores com perfil científico, técnico e pedagógico adequado, e (v) promova a valorização do professor (em termos de formação e melhoria salarial) com prioridades para os que trabalham nas zonas periféricas e rurais.

É de se referir que este programa em termos gerais visa assegurar que de acordo com as necessidades quantitativas do sistema de educativo, as funções docentes na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico) sejam exercidas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho.

O programa teve seis (6) objectivos específicos cada medida de políticas para os atingir, conforme abaixo indicamos.

1. Adequar a rede de oferta de formação inicial de professores (instituições de formação, cursos e vagas) às futuras necessidades de docentes, devidamente qualificados, na Educação Pré-

Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico);

2. Atrair e seleccionar para a formação inicial candidatos com melhor preparação;
3. Garantir que, nos cursos de formação inicial de professores sejam proporcionadas as adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente e só obtenha certificação profissional para a docência os que a tiverem adquirido;
4. Recrutar para a docência os melhores candidatos de entre os que possuem qualificação profissional, devidamente certificada e obtida em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação como habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e/ou II Ciclos do Ensino Secundário Geral, Técnico-Profissional e Pedagógico, conforme as vagas a concurso;
5. Atrair e reter os professores mais bem preparados e com bom desempenho;
6. Proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com uma valência significativa de apoio tutorial.

Estamos diante de um programa que em termos de formulação, isto é, de desenho traz profundas mudanças na organização e funcionamento da formação de professores, pela sua abrangência (reunir Ministério da Educação e Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, além dos Governos Provinciais e outros parceiros sociais) e pela ambição dos seus objectivos e medidas de política, cujo fundamento maior é garantir que o sistema de educação e ensino seja assegurado por professores devidamente qualificados e com bom desempenho.

## **8.2. Inquérito Nacional para a Adequação Curricular**

O Inquérito Nacional para a Adequação Curricular (INACUA) é um trabalho de investigação levado a cabo pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) afeto ao Ministério da Educação da República de Angola.

O mesmo teve como objectivo geral obter contribuições da sociedade angolana para estruturar currículos capazes de integrar igualmente a diversidade de saberes locais nas condições e possibilidades actuais, no sentido de melhorar a qualidade do ensino-Aprendizagem em Angola. Especificamente visou:

1. Captar contribuições da sociedade sobre as mudanças que devem ser inseridas nos currículos da educação pré-escolar, do ensino geral e da formação de professores, tendo em vista a melhoria da qualidade educativa;
2. Captar as opiniões da sociedade em relação às mudanças necessárias para garantir uma melhor relação entre o ensino e a aprendizagem na materialização do currículo nacional;
3. Apreender as perspectivas da sociedade sobre as mudanças necessárias nas práticas avaliativas actuais, de modo a melhorar a qualidade da relação entre os processos de ensino e da aprendizagem.
4. Sustentar a estruturação de novos currículos a partir da análise das percepções da sociedade sobre as dimensões operacionais dos currículos (desenho, desenvolvimento e avaliação curricular) para a melhoria da qualidade educativa.

Ao analisar as suas características, objectivos e resultados, podemos compreender que o INACUA se enquadra nos conceitos de flexibilização e adaptação curricular. Isso se entendermos que a flexibilização curricular pressupõe mudanças de atitudes e implica certas tarefas e características em dois actores principais que conformam a unidade básica no processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aluno; implica novas tarefas para ambos, são afectadas as suas relações, suas formas de organização e suas práticas, de maneira geral, todas elas estão sofrendo mudanças (MONTEJO & CANTO, 2009).

E no que o vincula aos fundamentos da adaptação podemos destacar o conjunto de estratégias de planificação didáctica e actuação docente para responder às necessidades educativas dos alunos. Ademais, a adaptação curricular pode decorrer em duas categorias específicas, por um lado não significativa, identificada como sendo aquela que ocorre quando a adequação implica modificações a nível da metodologia, nos tempos e espaços e bem como na utilização do material ou recursos

específicos. Por outro lado, distingue-se a adaptação significativa aquelas que implicam uma adequação dos conteúdos curriculares.

Portanto, a adaptação curricular implica uma adequação da oferta educativa às necessidades, contextos e possibilidades dos alunos. Entretanto, se parte da ideia de um currículo flexível através do qual é readaptado segundo os requerimentos da realidade individual, grupal, institucional, comunitária, social e cultural.

No que se refere a formação de professores os resultados do INACUA propõe em mudanças significativas no tocante a inserção e subtração de determinadas disciplinas tendendo a contextualização do referido subsistema dada a complexidade que se coloca na formação de professores assim podemos a título de exemplo apresentar a seguinte recomendação ou alteração sugerida pelos inqueridos:

Na formação de professores do I Ciclo do Ensino Secundário, os inquiridos sugerem a eliminação de quatro disciplinas no lugar de três, nomeadamente o Empreendedorismo, a História da Educação Física, a Sociologia do Desporto e o Atelier, no plano de formação de professores formação do ensino primário os professores inquiridos propõem a eliminação das disciplinas como o Empreendedorismo, Estudo do Meio e Expressões, sugere-se a necessidade da redução do numero de disciplinas como forma de se abrir o caminho para a melhoria da gestão curricular que possibilita a abordagem de vários temas candentes, a partir de situações-problemas (INIDE, 2019:70 -72).

### **8.3. Mudanças na formação inicial de professores**

São várias as mudanças que vêm sendo feitas na formação inicial de professores em Angola. A medida de política que pode se considerar como a mais relevante está relacionado com a necessidade desta formação deixar de ser oferecida pelo ensino secundário pedagógico, passando exclusivamente para o superior pedagógico, a partir de 2027. Esta necessidade está inscrita no PNFGPD na sua medida de política 5, do objectivo específico A.2 nos seguintes termos:

Efectuar a transição progressiva, até 2027, de todos os cursos de formação de inicial de professores para o Ensino Superior Pedagógico, organizado segundo o modelo integrado os de formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário, e dando prioridade à organização segundo o modelo sequencial, no caso dos cursos de formação de

Está em curso ajustes quer na criação, aumento, diminuição ou manutenção de cursos de formação inicial de professores, permitindo, assim, que se formem apenas os professores necessários para atender as necessidades reais das distintas províncias do país, evitando formar sem olhar para a colocação no sistema.

Pretende-se igualmente criar cursos no modelo sequencial para satisfazer de forma mais rápidas as necessidades de professores, quer por meio dos finalistas da 12<sup>a</sup> ou de Licenciatura noutras áreas que não seja o ensino pedagógico. Dito de outro modo, nas Escolas de Magistério e/ou nos Instituto e Escolas Superiores Pedagógicos e de Ciências da Educação poderão ser criados cursos de até 2 (dois) anos para que aqueles que são formados em outras áreas possam optar pela docência. Trata-se especificamente de cursos de agregação pedagógica para a qualificação profissional de professores. De igual modo, serão realizados cursos específicos de agregação pedagógica para professores que já estão inseridos no sistema de ensino que não têm o nível requerido.

É importante destacar que também foram alterações em relação ao número de vagas nos cursos de formação inicial de professores quer a nível do secundário como superior pedagógico. No ensino secundário pedagógico, estabeleceu-se como requisito de candidatura para uma nota nunca inferior a 14, obtida nas disciplinas do curso de acesso consideradas nucleares para cada curso específico de professores. A título de exemplo para se candidatar ao curso de professores de Matemática e Física, para interessado deverá ter 14 nas duas disciplinas para que a sua candidatura seja aceite. Portanto, trata-se de uma mudança significativa no processo de exames de admissão aos cursos de formação inicial de professores.

Está em curso igualmente a adequação necessária na estrutura curricular, nos planos de estudo e nos programa dos cursos para melhor os focalizar na aquisição de conhecimentos, competências e atitudes identificadas nos perfis de qualificação profissional, cuja definição está a ser feita nos cursos organizados segundo o modelo integrado e sequencial.

Uma última nota deve ser dada sobre o diploma legal que regula a formação de professores em Angola. O Estatuto do Subsistema de Formação de Professores vigente data de 2011, aprovado com os preceitos da anterior lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º13/01, de 31 de Dezembro. Com a

aprovação da Lei n.º17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e do PNFGPD urge a necessidade adequação/actualização do instrumento regulador da formação de professores.

Neste sentido, está em curso a elaboração e aprovação do **Regime jurídico da Formação Inicial de Educadores de infância, de professores do Ensino Primário e Secundário (Geral, Técnico-Profissional e Pedagógico)**; bem como a adequação do plano curricular do Ensino secundário pedagógico de acordo com a proposta do regime Jurídico, no âmbito do Programa de Adequação Curricular. Importa referir que o projecto de diploma legal está a ser elaborado por uma equipa sob a coordenação da Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros do Gabinete de Quadros do Presidente da República, integrado pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação e Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, ambos do Ministério da Educação, e das Direcções Nacionais da Formação Graduada e da Formação Pós-Graduada do Ministério do Ensino Superior Ciência, Tecnologia e Inovação.

#### 8.4. Mudanças na formação contínua de professores

As mudanças na formação contínua podem ser vistas quer do ponto de vista das medidas de políticas definidas pelo PNFGPD quer pelos programas e projectos de formação.

No que concerne as medidas de política é de destacar que se prevê organizar programas diferenciados de desenvolvimento de competências para os diversos públicos de docentes, incluindo todos e com uma percentagem significativa de tempo dedicada à supervisão da prática docente em sala de aula. De tais programas destacam-se cursos de agregação pedagógica para aqueles que não possuam qualificação profissional docente; a indução profissional, ou seja, um programa de apoio à integração profissional de professores que entram para actuar no sistema de ensino, nos primeiros anos de exercício; programas de capacitação profissional de professores para o exercício de funções específicas, como a gestão escolar, alfabetização, Educação especial e outras; programas de formação pós-graduada (especialização, mestrado e doutoramento).

Sobre os programas de pós-graduação, vale referir que os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Luanda, Huíla e Benguela vão oferecer a partir do ano lectivo 2020 Cursos de Mestrado em Metodologias de Ensino, nomeadamente das Línguas, da Matemática, Biologia, Química, Física,

consideradas como prioritárias. Os referidos cursos visam a formação de formadores para assegurar o ensino de tais cursos na formação inicial no ensino superior pedagógico, conforme o plano de transição da oferta formativa da formação de professores do ensino secundário para o superior pedagógico até 2027.

No quadro destas medidas prevê-se a aprovação do **Regulamento de Agregação Pedagógica dos agentes de ensino em serviço** na educação pré-escolar, no ensino primário e Secundário. Trata-se de um regulamento que visa regulamentar os cursos de Agregação Pedagógica dos agentes de ensino em serviço na educação pré-escolar, no ensino primário e Secundário e vai integrar instituições do ensino secundário e superior pedagógico.

Quanto aos programas e projectos de formação a nível dos professores que actuam no ensino não universitário, o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação elabora e propõe diferentes projectos e acções de formação dos agentes de educação e ensino considerando as reais necessidades, debilidades de formação dos professores, buscando: (i) a actualização de conhecimentos e a melhoria, ou aquisição de novas competências de prática docente; (ii) o desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino em sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com uma valência significativa de apoio tutorial; e (iii) a capacitação profissional de professores para o desempenho de funções específicas nos vários subsistemas de educação e ensino.

Importa referir que os projectos e acções de formação contínua promovidos pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação são maioritariamente realizados sob modelo de cascata, começando sempre pela formação de formadores de professores, definido um determinado número de candidatos por província que depois da formação e avaliação nacional, dão seguimento a formação a nível provincial, municipal e comunal, atingindo assim todos os agentes da educação e ensino.

Com resultados das acções de formação contínua está em curso a criação de uma bolsa de formadores nacionais das distintas áreas de saber e disciplinas visando garantir aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, com foca para a melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com uma valência significativa de apoio tutorial.

## 9. Considerações Finais

Depois de transcorrermos pelas temáticas elencadas durante a revisão bibliográfica, chegamos, no entanto, no momento de tecer algumas considerações resultantes das nossas apreciações.

Entendemos que o governo de Angola mostra-se preocupado com a temática do currículo, por isso com fito a melhorar e considerando os vários autores da esfera social de Angola fez-se um Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular sob a égide do INIDE-MED. Além disso e o Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de Agosto que aprova as normas curriculares gerais para os cursos de graduação do subsistema de ensino superior.

No artigo 3º do supracitado decreto se define o currículo é como plano estruturado de ensino-aprendizagem englobando os objectivos, conteúdos e processos e que funciona como guia para acção pedagógica, fornecendo indicações sobre o que ensinar (conteúdos), para quê ensinar (objectivos), como ensinar (metodologias e actividades) e quando ensinar (sequencia), elaborado de acordo com o perfil de saída dos cursos.

Considerando que Angola é um país multi e transcultural atendendo a existência de uma variedade de hábitos e costumes culturas oriundo de povos de varias etnias, desde as danças, a música, a língua, gastronomia e vestimentas, etc., logo resulta a necessidade de que haja para o curso de formação de professores um currículo que seja pertinente não somente na perspectiva de quem desenha o currículo mas que deve considerar a singularidade de cada futuro professor assim o mesmo poderá adquirir valências que lhe permitam interactuar neste mosaico cultural que é Angola, entretanto tais valências ser-lhe-ão inculcados mediante os mais variados modelos de formação de professores, referimo-nos da formação inicial e da formação continua.

Nesse sentido, consideramos importante não somente discutir-se acerca da qualidade de ensino e da formação dos professores sem olhar o seu currículo de maneiras que possamos acompanhar as discussões sobre a educação feitas noutras latitudes e sobretudo devemos sempre considerar a complexidade e o dinamismo actual das sociedades buscando centrar-se a construção de currículos desde uma perspectiva socio-construtivistas que valorizam as múltiplas relações associadas aos processos de aprendizagens e o papel dos sujeitos, assim consideramos que se devia sempre ter em conta as histórias de vida de cada sujeito como característica das pedagogias progressistas.

Outrossim se destacam e valorizam as mudanças na formação de professores em Angola a nível da política e das práticas de formação inicial e contínua de professores em Angola destacando assim que no plano das políticas o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, aprovado em 2018 e o Inquérito Nacional para a Adequação Curricular como instrumentos bastantes para compreender as mudanças no currículo da formação de professores e a sua pertinência, buscando assegurar que de acordo com as necessidades quantitativas do sistema de educativo, as funções docentes na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico) sejam exercidas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho.

## 6. Referências

- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico: Fontamara, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento, 2011.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores para a mudança educativa*. Porto: porto editora, 1999.
- GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOODSON, I. F. *O Currículo em Mudança*. Porto, Porto Editora, 2001.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.
- MAGENDZO, A. (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía*. Chile. Lom, 2008.
- MONTEJO, F., CANTO P. *Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios. apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación*. 2009. disponible en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/0480-f.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0480-f.pdf). Acesso em: 24 de Abril de 2020
- NÓVOA, António. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 1992;
- PACHECO, J. Projecto curricular integrado. *Programa educação para todos cadernos PEPT 2000* (18). Lisboa: ME/PEPT.1998
- PAXE, I. *Formação de Professores em Angola: saberes e experiências numa perespectiva de mudança*. In INIDE-MED (2019). *Jango de saberes e experiências curriculares 2019 Angola, Brasil, Moçambique e Portugal*. Mensagem: Luanda, 2019
- PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papyrus Editora, 1997
- PERALTA, M.V. Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del siglo xxi, 2002 disponible en: <https://web.oas.org/childhood/es/lists/temas%20%20proyectos%20%20actividad%20%20documento/attachments/508/6%20maria%20victoria%20peralta%20ponencia.pdf>. Acesso em 16 de Julho de 2019
- PÉREZ GÓMES, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O currículo oculto*. Porto, porto editora, 1995.
- SILVA, E. A. A. *Gestão do Ensino Superior em Angola: Realidades, Tendências e desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba, 2016.
- TIRADENTES, A. R. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. *Revista eletrônica do curso de direito - PUC MINAS SERRO* – n. 12, 2015

TRONCOSO, G. O. M. *Participación familiar y comunitaria en el diseno del curriculum escolar en contextos de diversidad sociocultural*. Tesis desarrollada para optar el grado de Doctor en Educación. Universidad Autonoma de Barcelona, 2016

## **Documentos e Legislação consultada**

INIDE-MED. *Revisão Curricular. Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025, 2019.*

INFQE-MED. Projectos Prioritários de Formação Contínua dos Agentes da Educação para o ano 2020, 2019

Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro - Normas Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior. Diário da República I Série, N.º 87.

Decreto Presidencial n.º193/18, de 10 de Agosto - Normas curriculares gerais para os cursos de graduação do subsistema de ensino superior. Diário da República I Série, N.º 119.

Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro - Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente. Diário da República I Série, N.º 135.

Decreto Presidencial n.º 24/15, de 9 de Janeiro – Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação. Diário da República I Série, N.º 6.

Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio – Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Diário da República I Série, N.º 98

Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n.º170.

## ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO 3º CICLO NO CONTEXTO DE UM CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS: CASOS DA ZIP 4 DO DISTRITO DA MATOLA E ZIP 1 DO DISTRITO DA MOAMBA NA PROVÍNCIA DE MAPUTO

### RESUMO

O artigo buscou analisar as percepção e práticas dos professores primários do 3º ciclo do Ensino Primário das ZIPs 4 do Distrito da Matola e 1 do Distrito da Moamba sobre o currículo baseado em competências. Analisou-se a percepção e práticas dos professores no nível e nas ZIPs acima face ao currículo baseado em competências vigente. Objectivou descrever a percepção que os professores primários do 3º ciclo têm em relação ao currículo baseado em competências (em uso), descrever a planificação do PEA com vista a responder as exigências que o modelo de currículo impõe, identificar os métodos e critérios de selecção usados pelos professores do ensino primário do 3º ciclo na orientação das suas aulas e explicar os critérios, técnicas e instrumentos usados para a avaliação das competências dos alunos. Tratou-se de um estudo de caso com abordagem mista envolvendo 4 escolas da Matola e 5 da Moamba com um total de 69 professores, sendo que, 9 destes são gestores. Concluiu-se que os professores possuem uma percepção razoável sobre o CBC embora muitos de forma fragmentada. Porém, apesar disso, as suas práticas estão distantes do que este modelo curricular exige o que influencia negativamente no desenvolvimento de competências.

**Palavras-chave:** Currículo, Competências e Processo de Ensino-Aprendizagem.

## ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS AND PRACTICES OF PRIMARY TEACHERS OF THE 3RD CYCLE IN THE CONTEXT OF A COMPETENCY-BASED CURRICULUM: CASE STUDY OF ZIP 4 OF MATOLA DISTRICT AND ZIP 1 OF THE DISTRICT OF MOAMBA IN MAPUTO PROVINCE

### ABSTRACT

The article sought to analyze the perception and practices that primary school teachers of the 3rd cycle of primary education of ZIPs 4 of the Matola's District and 1 of Moamba's District have on the curriculum based on competencies. Analyzed the perception and practices of the teachers in ZIPs under study vis-à-vis the CBC. Specifically, to describe the perception that primary teachers of the 3rd cycle have related to the curriculum based on skills (in use), to describe the PEA planning process in order to respond to the requirements of this curriculum model, to identify the selection of methods and criteria used by primary school teachers in the orientation of their classes and explain that criteria, techniques and the instruments used to assess the skills of PEA's students. It was a field research with mixed approach involving 4 schools of Matola's District and 5 of Moamba's with a total of 69 teachers including the managers. With the research it has been concluded that teachers have a reasonable perception about competency-based curriculum although many in a fragmented way, despite their practice are far from what this curriculum model requires, which influences negatively in the development of competences.

**Key-Expressions:** Curriculum, Competencies and Teaching-Learning Process



Disp. Regº/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho –  
2020

### Paulo Bonifácio Phiri

Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, Docente do Instituto Comercial de Maputo e Externato Cantinho do Céu, GSCA- PEA, Gestor Escola e Docente.

Email: [pauloaulas2017@gmail.com](mailto:pauloaulas2017@gmail.com)

## Introdução

O presente artigo é intitulado “Análise das percepções e práticas de professores primários no contexto de um currículo baseado em competências: estudo de caso dos professores primários do 3º ciclo da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba na Província de Maputo”.

O currículo por competências representa uma evolução da pedagogia visto que exige mudanças na planificação, estratégias, procedimentos metodológicos e avaliativas, materiais e recursos didáticos, formas, técnicas e instrumentos e utilização de resultados de avaliação, organização das actividades e tarefas. Só assim, é que se pode desenvolver nos alunos competências que ultrapassam a dimensão cognitiva.

Este modelo curricular foi introduzido em Moçambique em 2004, fundamentado pelo princípio de que o ensino deve ser relevante, pretendendo que, ao concluir o Ensino Básico, o graduado tenha adquirido conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade em geral, visto que, o anterior estava desajustado ao contexto. “Cabe o Ensino Básico, formar um aluno capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela em benefício próprio e da sua comunidade” (INDE, 2008, p. 36).

Volvidos 14 anos, importa analisar algumas questões relacionadas com o que se pretendia ao introduzir-se este currículo. Esse interesse resulta das leituras de pesquisas efectuadas pelo Nhênze (2008), MINED (2011), Nhantumbo (2016) e Duarte (2018) visando avaliar o currículo por competências em vigência que revelaram desalinhamentos e até contradições entre o discurso e a prática o que levou-nos aprofundar o assunto em outros contextos nacionais. Foi nesta senda que realizou-se um estudo para analisar:

- ✓ *Que percepções têm os professores primários do 3º ciclo do ensino primário da ZIPs 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba sobre o currículo baseado por competências (vigente) e de que forma influenciam as práticas desenvolvidas na implementação deste currículo?*

Foi através deste problema que procurou-se de uma forma específica, descrever as percepções que os professores primários do 3º ciclo têm em relação ao currículo baseado por competências (em uso); descrever o processo de planificação do PEA com vista a responder às exigências que esse modelo de currículo impõe; identificar os métodos e critérios de selecção usados pelos professores do ensino primário do 3º ciclo na orientação das suas aulas e Explicar os critérios, técnicas e instrumentos usados para a avaliação das competências dos alunos no PEA.

Partiu-se do fundamento de Ribeiro e Ribeiro (1996), segundo o qual a actuação do professor depende grandemente da percepção que têm acerca do que é oficialmente definido.

## 2. Metodologia da pesquisa

A pesquisa é mista e foi realizada em nove escolas nomeadamente EPCs Unidade “D”, Unidade “H”, Externato Cantinho do Céu e o Colégio Paraíso pertencentes a ZIP4 do Distrito da Matola e nas EPCs 25 de Junho, Moamba Sede, Bairro Cimento, Madinguine e 25 de Setembro pertencentes à ZIP 1 do Distrito da Moamba.

As referidas escolas foram seleccionadas pelo facto de serem as que se adequam ao problema levantado pela pesquisa sendo que na ZIP 4 do Distrito da Matola ficaram excluídas duas escolas, a EP1 de Hanhane por não possuírem o terceiro ciclo e a Willow International School por possuir um currículo Misto (Cambridge e Nacional), na ZIP 1 da Moamba ficaram de fora cinco escolas que, igualmente não leccionam o terceiro ciclo. Assim, fizeram parte da pesquisa 69 professores que leccionam o terceiro ciclo nas duas ZIPs correspondentes a 100%. Importa, salientar que destes, nove são, igualmente, gestores que foram aplicados a entrevista para além dos questionários que responderam na qualidade de professores. Dos 69, 18 professores foram assistidos em três momentos diferentes, ou seja, dois professores em cada escola com vista a observar e compreender as suas práticas.

Na totalidade, foram aplicados 69 questionários, nove entrevistas e 18 observações de aulas. Foram verificados 18 planos de aulas anteriormente leccionadas, material didáctico usado e disponível e produzido pelos professores, assim como os enunciados das avaliações aplicadas aos alunos neste nível de ensino.

Para análise e interpretação de resultados, foram usados procedimentos estatísticos com destaque para o *MS Excel* e análise de conteúdos pelo facto de se tratar de uma pesquisa com abordagem mista.

## 3. Revisão Bibliográfica

“A terminologia currículo deriva do verbo latim *Currere* (correr), que significa carreira, pequena caminhada a percorrer, ou percorrer um percurso, um percurso fechado” (Silva, 2014, p. 519). Na perspectiva de Zabalza (1998) citado por (Pacheco & Da Silva, 2010, p. 2931) o currículo é o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.

Dentre várias concepções, Ribeiro defende currículo como “um conjunto de experiências educativas que engloba todas as actividades de aprendizagem proporcionadas na escola, quer elas resultem de intenções

ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes escolar na sua multiplicidade” (Ribeiro, 1996, p. 14).

Portanto, o currículo é um conjunto de propostas de actividades sobre determinados conteúdos que devem ser desenvolvidos durante um período específico com propostas concretas dos caminhos a usar (métodos e estratégias) com vista a construir uma sociedade previamente desenhada ou sonhada por um lado, e, por outro, conjunto de experiências que a escola oferece aos alunos e que tem impacto na sua personalidade.

Por sua vez, o termo competência, vem do latim “*competens*” que significa que vai com o que está adaptado a. É através de Chomsky em 1955, que se introduziu a expressão competência linguística, sendo na época um combate ao behaviorismo, que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamento, reforço etc (Pacheco & Da Silva, 2010).

Para Perrenoud (2002, p. 19) a competência é “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. Pelo que, a competência não se limita à capacidade de resolver problemas previsíveis ou procedimentos rotineiros, remete essencialmente à capacidade de resolver um problema ou situação inédita usando diferentes recursos para que em tempo útil seja resolvido. Castiano, Ngoenha e Guro (2012) no que tange as competências na escola descrevem-nas em: Aprender a Saber (aquisição de competências individuais); Aprender a Fazer: (Dimensão da cultura de trabalho), Saber viver Juntos: Competências Interpessoais ou sociais (de índole axiológico e Aprender a ser: formação ontológica da individualidade).

### 3.1. Currículo baseado em competências

O CBC Baseia-se, no entanto, na validade do princípio metodológico de construção de currículos e programas assentes no estabelecimento prévio de “perfis funcionais” do aluno.

Em relação ao papel do professor, Nhantumbo (2016, p. 6) defende que ele deve: a) encarar a sua actividade docente como de formação de saberes e de saber-fazer, de saber viver juntos e com outros, e não para facilitar a promoção de um processo de selecção final (isto é, para ver quem passa no fim de cada ano); b) assumir que a sua actividade é de formar. Assim, será fácil compreender que a organização do ensino por ciclos de aprendizagem constitui uma estratégia de luta iniciada, em muitos países, nos últimos trinta anos contra as reprovações no Ensino Básico, e que ela deverá ser prosseguida e c) assumir que, na medida do possível, a reprovação deve ser evitada, ou seja, o professor deve “tornar impossível ou raríssima [a reprovação] dentro de um ciclo” de aprendizagem.

Ao aluno, cabe-lhe cooperar para que a aprendizagem ocorra visto que, ele deverá ser o principal actor sob orientação do professor, ou seja, a competência adquire-se fazendo, por isso, o aluno torna-se determinante neste processo.

Segundo Souza & Biella (2010, p. 1) no contexto do seu surgimento (1970), o CBC pautou-se em cinco princípios nomeadamente, a) toda aprendizagem é individual; b) o indivíduo, como qualquer sistema, orienta-se por metas a serem atingidas; c) o processo de aprendizagem é mais fácil, quando o aluno sabe precisamente o desempenho que se espera dele; o conhecimento preciso dos resultados a serem atingidos favorece a aprendizagem; d) é mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio se lhe é concedida responsabilidade nas tarefas de aprendizagem.

Percebe-se que o currículo baseado por competência exige que o professor tenha, em primeira linha, conhecimento, habilidades para usar esses conhecimentos e iniciativas para mobilizá-los caso haja um problema ou situação por resolver antecidos pelos conhecimentos psicopedagógico e só depois disso será capaz de desenvolvê-los nos alunos, ou seja, para que o professor desenvolva competência no aluno, ele precisa de ter conhecimentos da área curricular que ensina, seguido de conhecimentos relativos às formas de produção do conhecimento nessa área e saber como ensinar o que sabe e como usar o que sabe na vida dos alunos a nível da sua comunidade na resolução de problemas concretos, isso torna o ensino relevante. Por sua vez os alunos deverão participar activamente e para isso é importante a planificação do PEA.

### **3.2. Planificação do processo de Ensino-Aprendizagem num currículo baseado por competências**

Num currículo baseado em competências, a planificação do PEA também assume uma dinâmica diferente com um foco próprio. Como enfatiza Perrenoud (2002, p. 74):

Os planos de estudo não mais prescrevem o que os professores devem ensinar e sim o que os alunos devem aprender. O desafio consiste em considerar o ciclo como um espaço-tempo disponível para possibilitar que os alunos alcancem os objectivos determinados, organizando o tempo disponível segundo a aquisição e a trajectória de cada aluno, por um lado e por outro, centrando o ensino no essencial a fim de poder diversificar as trajectórias e flexibilizar a planificação.

O sucesso da aprendizagem nesse processo só é possível se os professores admitirem que a responsabilidade da planificação é sua e que, por conseguinte, precisam mobilizar todos os meios possíveis para responder às seguintes questões:

Que prioridades devemos eleger para que os alunos alcancem competências visadas até ao final do percurso? Que situações de aprendizagem devemos propor-lhes?

Wittorski (1998a, p. 63) citado por Rabelo & Araújo (2015, p. 455) propõe cinco formas de se desenvolver competências a saber:

- ✓ A primeira via de desenvolvimento de competências corresponde à produção, por “tentativa e erros”, de novas competências na acção; trata-se de uma “lógica da acção”;
- ✓ O segundo nível liga-se ao esquema de formação alternada: há uma interacção entre a transmissão de saberes teóricos em sala de aula e a produção de competências em situação de estágio ou práticas: é a “lógica da reflexão e da acção”;
- ✓ No terceiro nível, as competências desenvolvem-se em situações de análise das práticas realizadas; consiste em formalizar as competências implícitas produzidas na acção e, assim, transformá-las em saberes de acção (as competências são traduzidas em palavras e transformadas em saberes comunicáveis validados pelo grupo, tornando-se transmissíveis a outros: é a “lógica de reflexão sobre a acção”;
- ✓ O quarto nível corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas pelos sujeitos, buscando melhorar níveis de qualidade e resolução de problemas: é a “lógica de reflexão para a acção”;
- ✓ O último nível supõe que os saberes teóricos adquiridos na formação sejam integrados em conhecimentos pelos indivíduos e nutrem as capacidades que irão tomando a forma de competências diferentes, conforme as situações encontradas: trata-se da “lógica da integração/assimilação” (Wittorski, 1998a, p. 63) como citado por (Rabelo & Araújo, 2015, p. 455).

Nhantumbo, (2016, p. 5) procurando esclarecer duas questões nomeadamente: “como promover aquisição de competências nos alunos? e como conduzir o processo de avaliação dessas competências?”, recorreu ao Ribeiro (1990, p. 91) e responde da seguinte forma:

- ✓ Baseia-se num processo de análise de tarefas, no estabelecimento de perfis funcionais que explicitam conhecimentos, aptidões e comportamentos necessários para a realização daquelas tarefas e numa sequência hierarquizada desses conhecimentos e aptidões;
- ✓ O resultado deste processo analítico e sequencial traduz-se na definição de um programa de Ensino-Aprendizagem focando no treino das competências específicas requeridas para o desempenho da função, em torno das quais se estruturam e sequenciam os conhecimentos e aptidões a adquirir e a demonstrar;
- ✓ A ênfase põe-se na especificação de objectivos comportamentais, na evolução do desempenho e na programação sistemática dos métodos, meios e materiais de formação.

Pelo que no CBC, o aluno precisa de oportunidades para ensaiar as suas capacidades, tentando resolver os problemas, estudando casos, fazendo projectos, aliar no processo a teoria e prática, reflectindo na e sobre acção e para o efeito é preciso adoptar métodos activos.

### 2.3. Métodos de ensino num currículo baseado em competências

Neste currículo, as abordagens metodológicas, o PEA deve orientar-se pelas actividades que possam exigir dos alunos a solicitação de vários conhecimentos, habilidades e capacidades para a sua resolução. Alguns dos métodos a serem usados no CBC são: a problematização, elaboração conjunta, ensaio-erros, situação-problemas e projectos.

como afirma Perrenoud (1999, p. 134) que:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia activa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos activos construtivistas.

A problematização é um método que elimina as divisões entre áreas disciplinares aproximando-se dos problemas actuais e relevantes, do ponto de vista sociocultural ou outro e “Procuram-se ligações ou “pontes” entre várias áreas do saber, preenchem-se “intervalos” entre elas e comparam-se perspectivas ou metodologias de análise diferentes sobre um mesmo campo de estudo” (Ribeiro, 1996, p. 84).

O método de família de situações também se mostra relevante no currículo baseado por competências na medida em que “a competência não se limita à resposta de uma determinada situação, mas sim, de um conjunto de situações inesperadas, pelo que a competência nos remete para uma família de tarefas” (Rey, 2005, p. 26).

Para Macedo citando Perrenoud (2002, p. 114) “situação-problema... implica convidar o aluno a superar obstáculos, fazer progressos em favor do que é julgado melhor em sua dimensão lógica, social, histórica, educacional, profissional, amorosa” (Macedo, 2002, p.115), descreve que “Situação-problema altera um momento, interrompendo o fluxo das suas realizações, por exemplo, ao propor um recorte, criar um desafio, destacar um fragmento de texto, solicitar um comentário, propor a análise de um gráfico, pedir para responder à uma questão, lembrar uma proposta ou argumentar” (Macedo, 2002, p.115).

Esse processo de delimitar problemas concretos e mostrar o aluno recortes de situação para que o mesmo recorrendo ao seu raciocínio lógico resolva, responda ou analise as situações permitem que desenvolva a competência de lidar com diferentes situações e buscar alternativas para resolução de problemas que possa

enfrentar, não só âmbito escolar, mas também no seu dia-a-dia. Perrenoud (2000, pp. 42-43) caracteriza o método de situação-problemas através dos seguintes 10 pontos:

- a) Situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo;
- b) Organiza-se em torno de uma situação de carácter concreto;
- c) Os alunos veem a situação que lhes é proposta como um verdadeiro enigma a ser resolvido;
- d) Os alunos não dispõem, de início, dos meios para buscar a solução necessária;
- e) A situação deve oferecer resistência suficiente;
- f) No entanto, a solução não deve ser percebida como fora do alcance pelos alunos;
- g) A antecipação dos resultados e sua expressão colectiva precedem a busca efectiva da solução;
- h) O trabalho de situação-problema funciona, assim, como um debate científico dentro da classe;
- i) A avaliação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação;
- j) O reexame colectivo do caminho percorrido é a ocasião para um retorno reflexivo, de carácter meta-cognitivo.

Em relação ao método de projectos, “tradicionalmente, traduz a mobilização dos alunos, por parte do professor, para um projecto que não seja artificial e intra-escola, por exemplo, preparar um espectáculo, publicar um jornal...” (Rey et al., 2005, p.185).

Nesse projecto, devem realizar o melhor desempenho e adquirir determinadas competências e saberes, pelo que, os próprios grupos de alunos é que devem escolher e conceber o projecto.

Para que o processo realmente desenvolva competências nos alunos, é preciso que o projecto seja delineado pelo professor e, fundamentalmente, deve ser aceite e assumido como individual pelos alunos (Rey, 2005). Esses métodos não impedem que se combine com expositivo dialogado.

Em termos estratégicos, os métodos podem ser materializados usando diferentes estratégias de realização do trabalho tanto em grupo assim como individualmente.

#### **2.4. Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem num currículo baseado em competências**

No contexto escolar, a avaliação constitui uma dimensão importante do PEA na medida em que ela desempenha a função diagnóstica, formativa e sumativa. Para Pilleti (2014, p. 190) avaliação deve ser entendida como “um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitude dos alunos tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas de planificação do trabalho do professor e da escola

como um todo”. Ora, Se avaliar é investigar, essa investigação, deve ser feita por uma diversidade de instrumentos, pelo que, o instrumento em si como enunciado de um teste escrito não é avaliação em si. Avaliação é todo processo que envolve recolha de dados, análise e interpretação, *feedback* e utilização dos mesmos para a mudança no sujeito avaliador (professor) e o sujeito avaliado (aluno).

Na mesma linha, Castro (1992, p. 13) citado por (Baggio, Cappellari, Sausen, & Mueller, 2016, p. 3) entende que “avaliação não deve ser vista como uma caça aos incompetentes, mas como uma busca de excelência pela organização escolar como todo”. Quer dizer que não deve ser um processo de identificação dos menos aproveitados, mas técnica de obtenção de informações concernentes ao nível em que o aluno se encontra, as potencialidades que ele detém resultantes de uma aprendizagem, as dificuldades de cada um o que permitirá o correcto relacionamento entre o professor, conteúdos e alunos adequando a cada um deles as suas particularidades e necessidades.

Como afirma Luckesi (2012, p.52) “a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos”. Avaliação deve ajudar tanto o professor como o aluno a se auto-avaliar, para definir a direcção durante o decurso do PEA. Por sua vez, Méndez (2002, p. 249) salienta que “Na nova leitura e interpretação ingénua e positiva, de avaliar para aprender, avaliar para ensinar a aprender e para ensinar a estudar de modo que se possa evitar erros a tempo e explicar as causas que os motivam com vistas a evitar um resultado negativo depois de percorrer o caminho da aprendizagem”.

Adiante, Perrenoud (2002, p. 26) salienta que avaliação num currículo por competências apresenta as seguintes características:

- a) A avaliação só inclui tarefas contextualizadas;
- b) A avaliação refere-se a problemas complexos;
- c) A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências);
- d) A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares;
- e) A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação;
- f) A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares;
- g) A correção leva em conta as estratégias cognitivas e meta-cognitivas utilizadas pelos alunos);
- h) A correção só considera erros importantes na óptica da construção das competências;
- i) A autoavaliação faz parte da avaliação.

A avaliação entendida desta forma não se concentra no julgamento quantitativo que se transparece com números, mas sim, pelo acompanhamento do progresso e mudanças que os alunos vão demonstrando ao longo do processo o que pressupõe a individualização do processo o que exige trabalho minucioso por parte do professor (contínuo *feedback*, aperfeiçoamento da capacidade de observação e de análise do trabalho e das situações).

Em termos de instrumentos de avaliação devem ser usados, teste escritos, registos de pontualidade e assiduidade, relatórios das actividades periodicamente e para visitas de estudo, ou aulas práticas, diários reflexivos, portefólios, guias de entrevista, guião de observação e finalmente os exames. Uma vez mais, há aqui proposta de aproveitamento das boas práticas do modelo curricular tradicional numa demonstração clara que no modelo tradicional nem tudo estava mal.

O Regulamento de Avaliação do Ensino Básico em uso neste nível de ensino no seu artigo 5º estabelece segundo MINED (2018, pp. 2-3) os seguintes princípios de avaliação:

- a) Planificação e realização de forma contínua, sistemática e integrada;
- b) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências adquiridas através da utilização de métodos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorre;
- c) Valorização das experiências e da evolução do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- d) Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto avaliação reguladas e sua articulação com os momentos de avaliação;
- e) Orientação para o desenvolvimento de competências relevantes para a vida;
- f) Reflexão e tomada de medidas correctivas e redefinição do ensino em função dos ritmos de aprendizagem;
- g) Inclusão, individualização e diferenciação do ensino em função dos ritmos de aprendizagem;
- h) Investigação, identificação e desenvolvimento das potencialidades do aluno estimulando o aprender a aprender, atitude crítica e participativa perante a realidade social.

Os princípios estabelecidos e descritos acima espelham aquilo que deve ser observado e orientar, em geral, o processo de Ensino-Aprendizagem. Implica, observar as diferentes modalidades de avaliação, nomeadamente, a diagnóstica, formativa e sumativa.

Ainda, à luz do Regulamento de Avaliação do Ensino Básico, no artigo 13º, 14º e 15º que abordam sobre tipos de avaliação que são contínua (AC), Sistemática (AS) e Periódicas Trimestrais (APT), os dois

primeiros, salientam que as mesmas podem ser feitas de forma escrita, oral ou prática e APTS podem ser escritos e/ou através de trabalhos práticos dependendo da natureza da disciplina (MINED, 2014).

As ideias acima arroladas encontram fundamentos em Tardif (1996) citado pela Roldão (2008, p. 31) segundo ela a competência é:

Um sistema de conhecimentos, declarativos (o que), assim como condicionais (o quando e o porquê), e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas, igualmente, a sua resolução por uma acção eficaz.

Daí a necessidade de combinar diversificadas técnicas para aferir tais conhecimentos declarativos, condicionais e processuais. Nesse âmbito, o Regulamento de Avaliação vigente no país, para o ensino geral apresenta uma multiplicidade de técnicas que também sugerem diferentes instrumentos de avaliação conforme consta no artigo 47º “a avaliação deve apoiar-se nas técnicas abaixo: a) Observação; b) Questionário; c) Entrevista; d) Trabalho para casa; e) Testes; f) Trabalhos laboratoriais; g) Elaboração e implementação de projectos; h) Relatórios de pesquisa de visita de estudo ou de estágios; i) Seminários j) Portefólios/Caderno de desempenho; k) Oficinas de trabalho; l) Verificação do caderno do aluno e m) Exames (MINED, 2014, p. 8).

Essa diversidade de técnicas aplicadas de forma planificada e coerente, contribuem para um apuramento mais fiável dos avanços e dificuldades que os alunos podem enfrentar assim como se pode garantir que se avalie o saber, o saber fazer, saber ser, estar e conviver com os outros dando oportunidade aos alunos de, com base em certas situações reais ou simuladas, usarem diferentes recursos necessários para a resolução de diversos problemas complexos. A observância dos princípios acima e as técnicas em referência constituem igualmente objectos da investigação

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

Realizada a pesquisa constatamos que quanto ao CBC vigente no 3º ciclo do EP, os professores têm percepções diferentes e por vezes contraditórias em relação a essência deste modelo curricular, na medida em que apresentam uma percepção fragmentada de alguns princípios e exigência assim como inovações que o PCEB trouxe e isso pode comprometer a sua implementação. Alguns dão mais ênfase ao facto de ser centrado no aluno, outros nos métodos, outros nos recursos e outros na avaliação ou no facto de ser currículo integrado. Mas a combinação destas inovações é que totaliza aquilo que espera com este currículo.

Os processos de planificação assentam na hierarquia institucional a partir do nível central ao operacional. O problema é que ainda há número considerável de professores que não planificam as suas aulas 10 do N=18 e quando as planificam não espelham a ideia de desenvolvimento de competências nos seus alunos a

observar a partir da definição de objectivos, competências, os métodos e as estratégias que facilitam os alunos a desenvolver actividades concretas que possam ajudar a construir e principalmente na forma tradicional da qual os professores baseiam-se para guiar as suas aulas. Ainda sobre planificação parece haver fraco envolvimento e supervisão dos coordenadores e directores adjuntos pedagógicos o que abre espaço para a existência de professores que se fazem a sala de aulas sem devida planificação.

A ideia da utilização dos métodos e estratégias activas parece que ainda não foi assimilada pelos professores o que faz com que as aulas continuem a serem expositivas e, muitas vezes, a própria exposição não é preparada com antecedência, chegando em alguns casos, a transmitir aos alunos informações não verdadeiras e fórmulas de cálculos errados e imprecisões na explicação de alguns valores constantes como  $\pi$  e outros elementos.

A avaliação aplicada aos alunos não permite, na sua generalidade, apurar as competências dos alunos visto que, muitas vezes não abrangem outras dimensões do saber para além do conhecimento cognitivo avaliado a partir dos testes escritos.

A avaliação contínua não é utilizada conforme está prevista pois, muitas vezes, não ocorre e, quando ocorre, não se observam os princípios básicos de avaliação como a planificação, sistematização, análise e utilização dos seus resultados. A avaliação formativa não desempenha na íntegra a função de retroalimentar o processo e servir de auto-avaliação e guião para actuações futuras do professor, persiste a avaliação sumativa como a mais importante com a utilidade classificatória e certificativa.

O currículo baseado por competências vigente no terceiro ciclo do ensino básico é percebido com muitas lacunas resultantes da fraca divulgação e formação dos professores iniciais e em exercício facto que origina a imprecisão na percepção do currículo influenciando, desta feita, a práticas incompatíveis com os pressupostos neste modelo de desenvolvimento curricular.

A não criação de condições favoráveis para a implementação das inovações assim como a falta de estratégias claras de implementação deste, contribui para a desmotivação dos professores o que no final do processo prejudica o desempenho dos alunos em diferentes conteúdos e principalmente para este nível no que diz respeito a leitura, escrita e cálculos básicos (competências fundamentais para o ensino primário).

O incumprimento de procedimentos docentes básicos como a incorrecta e falta de planificação de aulas, a não consulta de documentos normativos, a má alocação de professores por disciplinas em função das competências são aspectos que concorrem negativamente no desenvolvimento de competências nos alunos. Conclui-se que a falta de formação específica em gestão, conhecimentos interdisciplinares e de gestão por

parte dos gestores escolares faz com que a sua presença na escola seja irrelevante uma vez que permite que os professores perpetuem práticas que atentam o desenvolvimento de competências nos alunos.

Apesar da relativa autonomia dos professores na avaliação, limitam-se em cumprir as obrigatórias-escritas e cognitivas em detrimento das habilidades e atitudes. Os professores das ZIPs em estudo percebem razoavelmente os princípios, fundamentos e objectivos e procedimentos que o MBC preconize. Contudo, fazem menos que os mínimos necessários para a sua materialização.

## 5. Conclusões

Com as constatações acima concluímos que os professores na sua maioria possuem uma percepção incompleta e por vezes distorcida que influencia negativamente às práticas do processo de Ensino-Aprendizagem comprometendo o desenvolvimento de competências dos alunos do 3º ciclo do ensino primário. Especificamente, entende-se que:

- ✓ O CBC vigente não foi devidamente acompanhado com a criação de condições humanas e matérias que pudesse satisfazer as necessidades que o mesmo exige comprometendo a sua implementação;
- ✓ Os gestores escolares são determinantes para o sucesso na implementação de qualquer currículo, todavia as escolas em estudo são dirigidas maioritariamente por professores de áreas específicas com pouco ou sem conhecimento dos aspectos técnicos de gestão pedagógica e administrativa, oferecendo desta feita a fraca influencia aos professores e outros funcionários para às praticas favoráveis ao desenvolvimento de competência dos alunos;
- ✓ Conclui-se, igualmente, que existe alocação de professores de forma aleatória em disciplinas específicas o que compromete o PEA dado que os mesmos não possuem o mínimo domínio dos conteúdos das disciplinas por eles leccionadas;
- ✓ Os professores conhecem apenas alguns termos e inovações introduzidas com o CBC porém a sua prática ainda baseia-se na abordagem da pedagogia tradicional;
- ✓ Concluiu-se também que a avaliação dos alunos é quantitativa classificatória e que mesmo no que se refere às avaliações contínuas à luz do regulamento de avaliação não se observa os aspectos recomendados e às notas das avaliações contínuas são preenchidas no final de cada trimestre através do uso da memória para lembrar dos alunos e atribuir uma nota. Ou seja, não há nenhum registo sobre o percurso do aluno.

De uma forma geral existem muitos factores que estão a contribuir negativamente para o sucesso do currículo em vigência por um lado e por outro conclui-se que a avaliação do que se faz ao currículo em si não pode dar informação clara sobre se o CBC vigente é eficaz ou não dado que mesmo as sugestões e recomendações constantes no PCEB não são implementados pelo que os resultados que se tem nos alunos não são directamente ligado ao actual currículo enquanto documento escrito mas sim às praticas dos professores em salas de aulas muitas vezes distante do que se recomenda no PECEB.

Ciente de que a pesquisa não pode ser generalizada dada a dimensão da sua amostra conclui-se que mesmo as propostas introduzidas na nova lei que regula o novo Sistema Nacional da Educação “lei 18/18” estão dependentes da forma como os professores serão formados em exercício e os iniciais, na criação de

condições necessárias para o seu sucesso e principalmente na utilização de mecanismos transparentes e técnicos para a indicação de gestores escolares e na alocação de professores nas respectivas disciplinas.

Com base nas conclusões acima descritas a pesquisa sugere para o **MINEDH** que:

- a) Reflicta de forma integral sobre as condições do país, a forma como os professores (iniciais e em exercício) serão formados e as estratégias que serão usadas para o efeito, sempre que se pretender introduzir alguma inovação, mudança ou reforma;
- b) Envolver os gestores assim como os professores nos debates que sejam da sua competência e tomem conhecimento das alterações de forma antecipada reduzindo desta feita as surpresas que os mesmos têm enfrentado por vezes no início do ano o que complica o seu entendimento e implementação dado que por vezes já não há tempo para um melhor estudo da alteração;
- c) Use as rádios comunitárias, a rádio Moçambique e outras para divulgar as alterações no currículo visto que em todos Distritos de Moçambique possuem pelo menos uma rádio comunitária e a Rádio Moçambique pode ser sintonizada em toda extensão territorial o que pode ajudar a esclarecer muitas dúvidas dos professores, dos alunos assim como dos pais e/ou encarregados de educação, para além da formação em cascata;
- d) Melhore na gestão dos recursos humanos desde a qualificação e avaliação dos gestores que são indicados para gerir as escolas visto que muitas delas são geridas por professores que também apresentam limitações múltiplas anulando desta feita qualquer possibilidade de orientar os seus subordinados para o alcance das competências desejadas.

**Aos gestores escolares e do Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia recomenda-se que:**

- a) A alocação de professores nas diversas disciplinas seja feita de forma criteriosa observando a área de formação e competências que os professores possuem;
- b) Proponham gestores escolares com base nas competências e não por outras afinidades;
- c) Percebam que a qualidade de ensino nos seus estabelecimentos dependem da sua intervenção e que esse processo é organizado, sistematizado, organizado, dirigido e controlado e por isso é impossível ser conduzido sem a devida planificação e, para isso, cabe aos gestores garantir através de supervisões, inspeções, capacitação e interação permanente entre os professores e seus gestores;
- d) Procurem capacitar mais de modo a ter competências interdisciplinar e compreender que a escola é um centro de gestão de informação e competência de modo a evitar que mesmo com boa vontade não possam contribuir qualitativamente por falta de competências de gestão pedagógica.

**Aos professores sugere-se que:**

- a) Utilizem diferentes métodos activos propostos pelo PCEB e outras literaturas de modo a colocar o aluno como um verdadeiro membro activo na produção do conhecimento e resolução de problemas;
- b) Planifiquem sempre as suas actividades e não se façam à sala de aulas senão as tiverem feito de modo a evitar improvisos prejudiciais ao PEA;
- c) Produzam e utilizem materiais concretizadores de preferência usando recursos locais com vista a facilitar a percepção dos conteúdos pelos alunos e propiciar a utilização sustentável dos saberes adquiridos;
- d) Consultem de forma contínua os documentos normativos como forma contextualizar e ajustar as suas actividades aos anseios da sociedade reguladas para o seu efeito pelos diferentes níveis governamentais;
- e) Aproveitem no máximo os momentos de avaliação para os tornar em oportunidades de diagnóstico e de aprendizagem e interessantes tanto para os alunos assim como para os professores;
- f) Façam levantamentos para analisar os resultados. Por exemplo, identificar os trabalhos, exercícios, actividades, problemas ou questões menos conseguidas pelos alunos e reflectir junto a eles e encontrar mecanismos de aperfeiçoamento e isso pode ser feito durante as aulas de estudo orientado ou mesmo se pode planificar esses momentos);
- g) Mostrem sempre aos alunos a importância e a utilidade que as avaliações têm de modo a evitar o relacionamento desse processo ao julgamento do seu desempenho apenas, o que também pode reduzir tentativas de cópias, cábulas ou outros mecanismos fraudulentos, o que contraria a necessidade deste momento no PEA;
- h) Combinem várias técnicas para avaliar os alunos com vista a apurar e acompanhar o desenvolvimento das competências, por exemplo, pode-se recorrer aos diários reflexivos, mini portefólios, simulações, debates, concursos de leitura e escrita, demonstrações, seminários, produção de materiais didácticos, produção de artigos, artefactos e projectos que ajudem os alunos a mobilizarem diferentes tipos de conhecimentos;
- i) Realizem as avaliações contínuas de forma estruturada e com indicadores e padrões de desempenho pré-definidos de modo a propiciar a objectividade na avaliação e assim, garantir a fiabilidade dos resultados.

## 6. Referências bibliográficas

- BAGGIO, D.K., et all *Avaliação por competência na educação profissional: Um estudo comparativo*. São Paulo: Spacio, 2016.
- BOTERF, G. *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CASTIANO, J. P., Ngoenha, S. E., & Guro, M. Z. *O Barómetro da Educação Básica em Moçambique- Estudo Piloto sobre a Qualidade da Educação*. Maputo: PubFlix, 2012.
- A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios*. Rev. Práxis Educativa, DUARTE, S. M. Ponta Grossa, v. 13,n.1,p.33-47n, jan./abr.2018  
Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> acessado aos 20 de Outubro de 2018.
- Currículo e Competências. Anais do XI Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL*. FILHO, R. B. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL, 2006.
- INDE. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE, 2008.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE, 2007.
- INDE. *Relatório de Avaliação do Ensino Primário e Secundário*. Volume II. Maputo, 2011.
- INDE/MINED. *Relatório de Avaliação da qualidade de educação do Ensino Primário*. Volume II. Maputo, 2015.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (22ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, 201, 2012.
- MACEDO, L. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem escolar. In: Perrenoud et all. *As Competências para ensinar no século XXI* (pp. 113-135). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MÉNDEZ, M. Á. M. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: In: Perrenoud et al. *As Competências para ensinar no século XXI* (pp.236-252). Porto Alegre: Artmed, 2002.

- MINED. *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos*: MINED, 2010.
- NHANTUMBO, A. B. B. *Análise da Implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem no Currículo do Ensino Básico de Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Gualtar: Universidade do Minho, 2009.
- NHANTUMBO, A. B. B. *Desenvolvimento de Competências. Um enigma do currículo do Ensino Básico de Moçambique? Um estudo de caso*. (Tese de Doutoramento) Gualtar: Universidade do Minho, 2013.
- NHANTUMBO, A. B.B. O enigma do modelo por competência no ensino Primário. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP*, 2, 1-17, 2016.
- NHÊZE, M. F., & LOBO, M. F. *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Maputo: Movimento de Educação para Todos (MEPT), 2008.
- PACHECO, J. A., & Da SILVA, A. C. *Organização curricular por competência no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades*. Brasil e Portugal: Universidade Estadual de Feira de Santana-Brasil & Universidade do Minho-Portugal, 2010.
- PERRENOUD et al. *As Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. *As 10 novas Competência para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PILETTI, C. *Didáctica Geral*. Campinas-SP: Ática, 2004.
- RABELO, M. L., & ARAÚJO, C. M. *Avaliação educacional: a abordagem por competências*. Campinas-SP: DOI, 2015.
- REY, B. (Org). *Competências na Escola*. Gaia: Edições Gailivro, 2005.
- RIBEIRO & RIBEIRO *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editores, 1996.
- RIBEIRO, A. C. *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora, 1996.
- ROLDÃO. *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. 5ª ed. Lisboa: Presença, 2008.
- ROLDÃO, M. *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

SILVA, E. L., & ESTERA M. M. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2005.

SILVA, M. *O currículo como Currere, como complexidade, como cosmologia, como conversa e como comunidade: contribuições teóricas pós-modernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio*. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28 (49), 516-535, (2014).

SOUZA, Z. R. & BIELLA, J. *Currículo Baseado em Competências. Projeto SESI - Curso Currículo Contextualizado*. Disponível em: <http://www.sesi.br>. consultado em 23 de Maio de 2018, 2010.

TARDIF, J. «*Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels.*» In MEIRIEU, Ph., et al. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP, 1996.

WITTONSKI, R. *De la fabrication des compétences*. In: Wittonski, R. *La compétence ou travail*. Paris, n. 135, p. 57-69, 1998.

ZABALZA, M. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Portugal: ASA Editores, 1998.



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### Jorge Mussoho

Licenciado em Ensino Básico Pela Universidade Pedagógica de Maputo, FACEP. Mestrando em Avaliação Educacional. Professor e Diretor Pedagógico do Externato Ilundy; Monitor nas Disciplinas de Estágio Pedagógico do Ensino Básico e Supervisão e Inspeção Pedagógica da Escola Básica no curso de Licenciatura em Ensino Básico na Universidade Pedagógica de Maputo- FACEP, desde 2019. Membro fundador do Centro de Recurso Didáticos de Ensino Básico na UP-M- FACEP

Email: jorgemussoho@gmail.com

## PRESSUPOSTOS PARA A CONSTRUÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA DA 2ª CLASSE, NUM CONTEXTO DA PEDAGOGIA DE PERTINÊNCIA

### RESUMO

O presente ensaio tem como tema central, “Pressupostos para a Construção Curricular: Uma Análise dos Conteúdos de Matemática da 2ª Classe”. Neste discutimos aspectos relacionados com os pressupostos para a construção de um currículo e o nosso principal escopo é analisar se durante a organização dos conteúdos curriculares da disciplina de matemática da 2ª Classe foram observados esses elementos primordiais para garantir que o aluno se forme na íntegra, porque é através dos conteúdos curriculares que o aluno encontra a relação do que lhe é ensinado em casa e o que deve aprender na escola, podendo assim encontrar o sentido da aprendizagem escolar. Quanto à metodologia, para a elaboração deste ensaio, foi através de análise documental e bibliográfica.

Palavras-chave: Currículo; Conteúdos Curriculares; Construção Curricular; Pressupostos Curriculares. Pedagogia de pertinência

## ASSUMPTIONS FOR CURRICULAR CONSTRUCTION: AN ANALYSIS OF MATHEMATICS CONTENTS OF THE 2nd CLASS, IN A CONTEXT OF RELEVANT PEDAGOGY

### ABSTRACT

This essay is intended to culminate the Curricular Studies module in the Master's course in Educational Evaluation, where we have as central theme, Assumptions for Curricular Construction: An Analysis of the Mathematics Contents of the 2nd Class. In this essay, we discuss aspects related to the assumptions for the construction of a curriculum and our main scope is to analyze whether during the organization of the curricular contents of the 2nd Class mathematics discipline, these essential elements were observed to ensure that the student graduates in full, because it is through the curricular contents that the student finds the relationship between what is taught at home and what he must learn at school, thus being able to find the meaning of school learning. As for the methodology, for the preparation of this essay, it was through documentary and bibliographic analysis.

Keywords: Curriculum, Curricular contents, Curricular Construction, Curricular Assumptions, Pedagogy of Pertinence

## 1. Introdução

A questão de selecção dos conteúdos curriculares vem sendo debatido quase a todos os níveis, olhando para as dimensões da construção curricular. Dentre as dimensões curriculares (fundamentação para a construção curricular, teorização e níveis de decisão curriculares), nós cingimo-nos a analisar uma dimensão, a 1ª, que é a fundamentação para a construção de um currículo. Esta, consiste principalmente em olhar para a prática da educação, em que para a sua efetivação plena, depende da observância, durante a construção curricular, dos pressupostos curriculares que são: pressupostos Sociedade, cultura, Aluno e Ideologia/Hegemonia.

É importante que sejam observados os pressupostos curriculares durante a construção de qualquer currículo, justamente porque, por exemplo, a sociedade é o grupo alvo da educação e ela tem as suas exigências que devem ser respeitadas junto às suas transformações/mutações e esta mesma sociedade tem uma cultura, que por sua vez se deve ter em conta ao organizar os conteúdos curriculares e é importante que haja uma selecção estruturada conteúdos e a cultura, nesse contexto, o currículo estará a apresentar a sua função cultural. Sem deixar de lado o pressuposto aluno, este, tem as suas particularidades e tem um certo conhecimento, pois, considera-se que ele não é uma **tábula rasa** e os pressupostos ideologia/hegemonia respectivamente, estes últimos, são a classe que defende que ao se desenhar um currículo, é preciso que haja sobre o formato do currículo, selecção dos conteúdos a ensinar e a decisão das finalidades do currículo e defende-se que existe uma classe hegemônica que, durante a selecção dos conteúdos curriculares, procura sempre impor os seus interesses, sistemas de idéias, crenças, valores e atitudes (PACHECO 2001)..

Diante do o exposto acima, analisamos o livro de matemática da 2ª classe, se durante a organização e selecção dos conteúdos curriculares da disciplina de matemática foram observados todos os pressupostos curriculares: sociedade; cultural; aluno e ideologia/hegemonia, se foram observados durante a construção e organização dos conteúdos do manual acima citado.

Portanto, temos como objetivos específicos: descrever os pressupostos curriculares; relacionar os pressupostos curriculares com os conteúdos da disciplina de matemática da 2ª classe e sintetizar os aspectos encontrados sobre os pressupostos curriculares & conteúdos da disciplina de matemática.

Quanto à metodologia, para a elaboração deste ensaio, foi através de análise documental e bibliográfica. Portanto, a análise documental consiste no uso de documentos normativos sobre o assunto em estudo, neste caso, currículo de matemática da 2ª classe (onde recorremos também, no Plano Curricular do Ensino Básico, documento este, que apresenta conteúdos orientadores a ter em conta para a educação em Moçambique) e as consultas bibliográficas, consistem por sua vez ler informações já existentes nos livros, artigos científicos que debruçam sobre o assunto (GIL 2011).

A seguir, discutimos alguns conceitos que norteiam o nosso trabalho. Vamos começar por discutir o conceito do currículo no seu sentido conceptual, conteúdos curriculares, níveis de decisão curricular onde encontramos os pressupostos curriculares que é o nosso principal foco de análise neste trabalho. E por fim parimos para a análise e interpretação de dados documental e bibliográfica.

## 2. Conceito do Currículo e o seu Objecto de Estudo

Antes de nada, achamos importante trazer o conceito do currículo, que é para termos noção de o que significa realmente o currículo.

Olhando para as etapas da evolução do currículo, RIBEIRO (1990:11), afirma currículo apresenta um conceito **polissémico**, carregado de ambiguidade, não possui um sentido unívoco, existindo na diversidade e de funções em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo. O que segundo este autor, o termo currículo é proveniente do Grego *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso seguir e encerra.

Portanto, olhando apenas para o campo educacional, o termo "currículo vem do grego *Currere* que significa ("dirigir um curso") e, neste contexto, representa um conjunto de materiais encontrados pelos alunos na sua jornada rumo a um objectivo, a uma meta. Há uma infinidade de definições de currículo, que vão desde os mais restritos ao mais amplo e são provenientes de muitos estudiosos.

Nesta perspectiva, podemos olhar as duas definições que se dispõem, em que encontramos um currículo **Formal** que se caracteriza por um conjunto de conteúdos a ensinar organizados por disciplinas áreas de estudo, temas (plano de acção pedagógica); e currículo **Informal** que é um conjunto de experiências educativas, dinâmico sem estrutura predeterminada, (PACHECO 2001).

O currículo como processo em construção, não deriva conforme muitos outros campos de educação que o seu surgimento tem uma natureza clara, como por exemplo, a Psicologia Educacional tem a sua origem na Psicologia, a Filosofia da Educação emerge da Filosofia e o estudo das Políticas Educacionais surgem da Ciência Política, portanto, o Currículo deriva das experiências educacionais e tem como o seu objecto de estudo os problemas singulares educacionais, (ESTRELA 1999) apud PACHECO 2005). Podemos dar exemplo dos problemas singulares da educação, a necessidade de incluir aspectos dos anseios da sociedade, conteúdos culturais que possam facilitar a aprendizagem dos alunos, como é o caso da aprendizagem contextualizada, esta, que consiste na exploração das experiências quotidianas dos alunos no ensino da matemática para o nosso caso, como sustenta BERTRAND (2001:135)<sup>11</sup>, que é necessário integrar o contexto na aprendizagem para garantir uma aprendizagem significativa dos alunos. Também afirma que ignorar o contexto da aprendizagem vai contra a principal missão da educação, que consiste em fornecer ao aluno conhecimentos úteis na vida quotidiana. Portanto, os conteúdos curriculares, devem ser desafiantes olhando principalmente para o que a criança/aluno traz de casa como conhecimento.

Portanto, a lei 18/2018 de 28 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação (SNE)<sup>12</sup>, o currículo é um projecto educativo de uma sociedade que traduz o seu sistema educativo, cuja operacionalização é feita através de instituições de ensino ou escolas. Acrescenta ainda que o currículo compreende aspectos filosóficos que norteiam os objectivos educacionais sociais e políticos, os objectivos pedagógicos, as competências, os conteúdos, a carga horaria, as metodologias de ensino e os recursos para o sucesso educativo.

Das definições acima apresentadas, nós cingimo-nos no currículo formal ou escolar, porque, no manual de Matemática da 2ª classe pretendemos analisar se durante a sua elaboração tiveram em conta os pressupostos curriculares ou aspectos pré-determinados pela lei 18/2018 do SNE, porque o currículo sendo um projecto educativo de uma sociedade que traduz o seu sistema educativo, cuja operacionalização é feita através de instituições de ensino ou escolas será que facilmente os anseios culturais da sociedade encontram-se patentes no manual?

---

<sup>11</sup>BERTRAND, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2ª ed. Horizontes Pedagógicos, 2001

<sup>12</sup> B.R. *Lei 18/2018 de 28 de Dezembro*. Imprensa Nacional de Moçambique, E. P, 2018

Como já percebemos o quê é o currículo, passamos a compreender o que seriam conteúdos curriculares.

## **2.1. Conteúdos Curriculares**

Olhando para a definição do currículo no seu sentido formal, podemos considerar que conteúdos curriculares são um conjunto dos conteúdos/matérias a ensinar organizados por disciplinas, áreas de estudo, temas ou planos de acção pedagógica (PACHECO 2001).

Portanto, podemos considerar que os conteúdos curriculares é a matéria que deve ser ensinado e aprendido pelos alunos na sala de aulas com vista a desenvolver competências cognitivas, afetivas e psicomotoras. Importa salientar que, esses conteúdos curriculares devem estar de acordo com o estágio de desenvolvimento do aluno, e acima de tudo devem trazer aspectos que levem o aluno a se identificar, isto é, no sentido de sentir a sua cultura representada através dos conteúdos, os conhecimentos obtidos em casa precisam ter uma conexão com os conteúdos escolares para permitir uma aprendizagem significativa do aluno e é importante obedecerem as constantes transformações da sociedade.

Já agora, o INDE/MINED (2008:10), no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), refere que, a construção de um currículo é um processo dinâmico que se deve ajustar às contínuas transformações da sociedade. O que quer dizer que, é necessário olhar para as exigências da sociedade, e é para o ponto a seguir (dos pressupostos) que vamos explicar em que contexto a definição dos conteúdos curriculares deve se cingir.

### **3. Análise da observância dos Pressupostos Curricular nos conteúdos de Matemática da 2ª classe**

A análise baseou-se na observância da permanência dos pressupostos curriculares no manual da 2ª classe do ensino primário, onde primeiro analisamos pressuposto sociedade, em segundo lugar pressuposto cultura de seguida pressuposto aluno e por fim pressuposto Ideológico/Hegemônico.

#### **3.1. Pressuposto sociedade**

Já se disse no Plano Curricular do Ensino Básico que a construção do currículo deve respeitar as dinâmicas do desenvolvimento do país e da própria sociedade (MINED/INDE, 2008). Tendo em conta que o nosso país é multicultural é muito relevante que ele respeite a diversidade cultural, as necessidades da sociedade em volta da escola e as ideologias políticas, neste último, para que o aluno possa conhecer a história do seu país.

Através do Currículo do Ensino Básico em vigor desde 2004 em Moçambique, vêm se deliberando a inclusão do currículo local, onde a partir do currículo escolar prevêem-se 20% do tempo lectivo para que os professores tratem de saberes locais das comunidades em que estão as suas escolas e vivem seus alunos, o que eleva as potencialidades do sistema educativo atender aspectos relevantes da cultura rural quando se tratar de escolas que se localizam nestes meios comunitários (NIVAGARA, 2018:303).

O autor, salienta que o ensino desvinculado dos saberes locais e, no caso, dos saberes das comunidades rurais, da sua cultura local, torna o professor “alienado da realidade”, fazendo com que muito do que se desenvolve dentro das quatro paredes das salas de aulas esteja fora da vida real das comunidades e com carácter de muito menor objectivação e concretização no dia-a-dia do aluno sobre o que se ensina.

Está claro que o programas de ensino orientam a inclusão de conteúdos locais através do currículo local, onde o professor e membros de concelho da escola, este, que representam a comunidade em volta da escola, sentam e desenham os conteúdos que a comunidade gostaria de ver os seus alunos aprenderem na escola e dessa forma efectiva-se o currículo local. A questão que se coloca é, será que

as escolas consultam o conselho da escola ou membros da comunidade para a definição dos conteúdos locais a serem ensinados na escola?

Na procura das respostas dessa questão, conversamos com alguns professores, em um debate aberto, sendo que salientaram que tão pouco verifica-se isso, o que quer dizer que, o currículo local apenas está previsto nos programas, mas que não se efectiva.

O que na verdade a sociedade quer observar nos alunos quando voltam da escola? Todo pai/ encarregado de educação, quer ver na sua criança, mudança de comportamento que simboliza a aprendizagem, isto é, quando lhe é perguntado um certo conteúdo, deve ser capaz de responder.

Portanto, no que diz respeito ao pressuposto sociedade analisamos no manual da 2ª classe que, será que os interesses do grupo alvo estão representados no currículo, ou seja, até que ponto os professores ensinam os conteúdos curriculares olhando para o *modus vi vendi* dos alunos ou da sociedade em volta da escola? Para este ponto, (NIVAGARA 2018) citando (GOODSON, 1995: 18) refere que a escola funciona na base de um currículo, aqui entendido como “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (independentemente das circunstâncias geográficas em que os alunos se localizam, dentro de um país como é o caso de Moçambique).

Salienta ainda que, os saberes que são objecto de ensino na escola derivam de variados modos de produção, mas o que devemos salientar é que estes saberes veem de contextos distintos, havendo, assim, saberes universais e saberes locais, próprios das comunidades nas quais fazem parte os sujeitos que se crê que devem aprender tais saberes.

Por outro lado, PACHECO (2001) afirma que os conteúdos curriculares devem permitir que a sociedade nova tenha domínio das tecnologias e torna-se imperioso que os conteúdos curriculares não deixem de lado na sua composição. É através dos conteúdos curriculares da escola que a sociedade vê-se identificada e é através da prática do professores, quando ministra os conteúdos curriculares que problematiza os conteúdos fazendo a **Transposição Didáctica**<sup>13</sup> dos conteúdos que refletem as

---

<sup>13</sup> A transposição didáctica é a transformação do conteúdo relevantes para a aprendizagem local, em conteúdos científicos e didácticos a serem trabalhados na sala de aulas, ou é um processo de organização e reestruturação dos saberes históricos e culturalmente construídos pelos sujeitos nas suas interações sociais em saberes educacionais e ensináveis na escola. Portanto, o autor considera que a transposição didáctica tem como função estabelecer a mediação na transformação do saber local em saber escolar facilitando desta forma a aprendizagem do aluno. Isso pode ser feito através da recolha de dados locais pelos professores e incluírem nas suas planificações podendo desta forma transformar este conteúdo local em saber científico (CAPECE, Jó António, et al, 2018:79-82)

necessidades da sociedade, **Currículo Local**<sup>14</sup>, quer dizer que, o currículo assim como a escola, estão a assumir o seu valor social formando profissionais que tem domínio no que fazem e sujeito que tem atitudes e valores sociais.

Percorremos o manual do aluno, matemática da 2ª classe em conformidade com o programa de ensino, onde por um lado o programa de ensino com a introdução de ensino bilíngüe nas escolas Moçambicanas, orienta que os professores utilizem as línguas maternas dos alunos para ensinar os conteúdos escolares. Verificamos que a orientação das estratégias está lá, mas a grande fragilidade dos professores em aplicar essas estratégias, pois na conversa que tivemos com os professores, deixaram claro que alguns deles não falam as línguas maternas dos alunos, atendendo e considerando que são alunos de vários pontos do país que se encontram numa só sala e cada criança tem a sua língua materna (LM), com isso o processo de aproximar o conteúdo curricular à realidade de aluno é muito fraco e comprometido. Por exemplo:

Conteúdo analisado: Ensino de Números Naturais até 50<sup>15</sup>

Na conversa com algumas crianças do Distrito de Zavala, província de Inhambane, querendo provar se elas sabem relacionar os números aos objetos do seu dia-a-dia com o conteúdo aprendido na escola ou não usando a língua local, e perguntamos como é que podemos contar de 1 a 10 em língua local (xitxopi), e perguntamos em xitxopi, **ku nga ti mame a ku ruma cuya teca dighume da siponi n'nhymbani, u nga tissa singai?** Que significa em português, se por acaso mamã mandar-te para levar 10 colheres lá dentro, quantas colheres traria? Pouco verificou-se o desenvolvimento dessas competências a partir do que a criança aprende na escola. Elas não souberam dizer quantas colheres poderiam trazer, mas quando perguntamos em português souberam responder o que fica evidente que estas crianças aprendem conteúdos escolares, mas que aplicam com dificuldade no seu dia-a-dia por falta do estabelecimento dessa relação por parte, se calhar dos professores que é o sujeito que trabalha os conteúdos do manual do aluno.

---

<sup>14</sup> Currículo local é segundo Forquim (1993:131) citado por (CAPECE, Jó António, et al, 2018:79-82) é a inclusão dos conteúdos locais onde a criança vive, ou seja, em volta da escola para que esta criança possa aprender conteúdos relacionados ao seu modo de vida e permitir que se estabeleça, assim, uma coerência entre a escola e o meio que rodeia a criança

<sup>15</sup> Manual do aluno da 2ª classe.

### 3.2. Pressuposto Cultura

**Para o pressuposto cultura, sendo** a cultura o património da humanidade, os curriculistas não podem construir currículo de qualquer povo desvendando-se da sua cultura. No entanto, antes de mais nada, precisam fazer uma selecção e organização curricular de forma estruturada olhando para a cultura da comunidade ou do grupo alvo que vai conceber o currículo (PACHECO, 2001). O currículo precisa trazer os conteúdos que representam as que espelham a cultura das comunidades, entende por cultura as variedades formas de viver das comunidades e é através dela que os povos/sociedades se identificam, é ela que, em muitos aspectos, define o cotidiano de muitas práticas sociais destes povos e, ainda, determina os modos de produção e de geração de renda (NIVAGARA, 2020:304). De facto, é óbvio que todas as atividades, tais como a agricultura, a pesca, o artesanato e muitas outras têm suporte de saberes culturais particulares das comunidades em causa.

Mais, e nesse sentido o currículo estaria a assumir o seu valor cultural e a escola por sua vez, através do ensino desses conteúdos assume o seu valor cultural difundindo a cultura da nação, senão de um dado povo (Idem, 2018:304).

De facto, no manual de matemática da 2ª classe a questão da representação do pressuposto cultura está patente, mas de forma transversal e quase indiscreta, pois nos temas de abdução e subtração, se não noção de multiplicação, noção de comprimento  $n$ , capacidade e noção de massa, alguns exercícios, estão em forma de problemas e, esta, é uma forma de representar a cultura dos alunos através dos conteúdos curriculares, sendo que em todos os tempos, discutiu-se sempre o ensino da matemática através de resolução de problemas, ((LOPES 2002:9<sup>16</sup>) define o Problema como toda tarefa para a qual o indivíduo ou grupo deseja ou tem necessidade de encontrar uma solução sem que haja um procedimento pronto e acessível que garanta ou determine completamente o acesso à solução). Este, é um dos métodos que nos leva a sair da matemática abstrata para uma matemática realística do quotidiano do aluno. Portanto, Como podemos compreender, a resolução de problema como método de ensino constitui uma ferramenta inovadora e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem da matemática.

---

<sup>16</sup>LOPES, Carlos Alberto. *Estratégias e Método de Resolução de Problemas Em Matemática*. Edições Asa, Portugal, 2002

Como podemos ver, no manual de matemática da 2ª classe, página 26, existem problemas matemáticos que refletem alguns modos de vida da população que vive no campo ou na zona rural assim como da cidade/urbe, como por exemplo: a Sofia apanhou 46 Mangas e a Berta 32 mangas. Quantas mangas apanharam as duas meninas, ao todo? Um outro problema, que possivelmente reflete o modo de vida dos alunos que vivem na urbe: num autocarro viajam 34 passageiros sentados e 23 passageiros de pé. Quantos passageiros viajam no total? O 3º exemplo refere que: numa capoeira do pai da Lila havia 65 galinhas. Entrou uma raposa na capoeira e matou 23 galinhas, quantas galinhas ficaram, ao todo? O 4º problema da página 29, diz que o senhor Araújo tinha 79 cabritos e vendeu 46. Com quantos cabritos ficou?

Ao resolver estes problemas, o aluno poderá encontrar significado do que aprende na escola pois representa o seu modo de vida e assim poderá perceber que estuda a matemática para lhe ajudar a resolver problemas do seu dia-a-dia.

contudo, não se deixa de lançar um grande desafio aos professores de matemática, no que diz respeito à difusão das culturas dos alunos porque o manual e o programa de ensino sugerem exercícios para os alunos, e algumas estratégias de ensino, no entanto, ele, como o sujeito que trabalha o currículo e os conteúdos é desafiado a elaborar exercícios que vão de acordo com a natureza/cultura dos seus alunos não apenas se cingirem ou limitarem-se nos exemplos que estão apresentados no manual do aluno e programas de ensino.

### 3.3. Pressuposto Aluno

**No que diz respeito ao aluno**, este, sendo um sujeito que provém de uma família, de uma sociedade se não comunidade, ele é um ser sócio-histórico-cultural, portanto, os conteúdos curriculares devem desenhados e respeitando esses aspectos, a sua proveniência, a faixa etária com vista a adequar os conteúdos curriculares à faixa etária de desenvolvimento do aluno.

Segundo PACHECO (2001) refere que é necessário respeitar-se os interesses dos alunos e valorização das suas experiências que por sua vez constituem como pré-requisitos de uma aprendizagem significativa e é necessário que haja a programação dos conteúdos que refletem o contexto do aluno, para ele perceber que o que aprende é para o seu uso no seu dia-a-dia e os conteúdos devem promover experiências experimentais para que ele não esteja fora do alcance das práxis.

Os elaboradores do currículo devem ter a visão de organizar os conteúdos curriculares olhando para o desenvolvimento cognitivo do aluno (não colocar conteúdos que não são da faixa etária do aluno, trazer textos curtos e imagens coloridas<sup>17</sup> dependendo da faixa etária), sobre isto, os conteúdos do manual de matemática da 2ª classe correspondem à faixa etária do aluno, pois, para além de se terem colocados números abstratos, o manual apresenta imagens<sup>18</sup> correspondentes ao número em questão para permitir que o aluno faça a relação das imagens e o número, e ainda mais, as imagens do livro são colorido. desenvolvimento da linguagem do aluno, o que quer dizer que, a linguagem dos conteúdos deve ser acessível e do nível dos alunos e a respeitar a natureza do aluno, isto é, o meio social do aluno deve ser respeitado porque influencia para a sua aprendizagem, portanto, esta questão, por mais que se evidencie no manual do aluno, não se deixa de lado o desafio lançado para o professor dentro das quatro paredes da sala de aula, ele está diante de tantos alunos (35-62) que é o rácio professor-aluno estabelecido por Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) embora a realidade das escolas moçambicanas diz que as turmas ultrapassa aquilo que foi estabelecido e chegam até 70-75 alunos por turma. Portanto, é muito difícil o professor atender as especificidades linguísticas de todos os alunos atendendo e considerando que cada aluno desenvolve competências de aprendizagem de acordo com o seu ritmo. Não podemos negar que os manuais apresentam uma linguagem simples, objectiva e clara, isso, só para alunos com um ritmo normal de aprendizagem, e aqueles com um ritmo lento, ficam quase à deriva ou na sorte de um professor que usa estratégias inclusivas e adequadas para todos os alunos.

No entanto, olhando para o tratamento dos conteúdos de Matemática da 2ª classe, percebe-se estão evidenciados os pressupostos sociedade, (aluno e cultura)<sup>19</sup>, na medida em que o manual orientador do professor diz que o ensino da matemática na sala de aula deve ser apresentada de forma contextualizada (isto é, ir de acordo com a realidade concreta em que a escola se encontra), flexível e dinâmico, aproveitando todo o potencial do aluno, pois ele não é um mero espectador, mas um sujeito participante, que tem suas idéias, no processo de construção de conhecimento (MONTEIRO et al, 2018:196)<sup>20</sup>. Numa outra linha de análise, o manual sugere ao professor que o processo de ensino-

<sup>17</sup>Imagem 1 no apêndice (representa a forma como as imagens nos manuais do 1º ciclo devem aparecer para facilitar o interesse do aluno)

<sup>18</sup> Imagem 2. No apêndice (representa a relação imagens-números para tirar abstração dos números).

<sup>19</sup> Embora as imagens apresentadas não sejam autênticas/ reais e nem representam as características físicas da maior parte das crianças moçambicanas.

<sup>20</sup>MONTEIRO et al. *Livro do Professor 2ª classe*. 2ª edição, Maputo, MINEDH- Porto Editora, 2019

aprendizagem da matemática deve ser conduzido tendo em conta os conhecimentos e experiências adquiridas pelos alunos na sua interacção com o mundo que o rodeia.

Por exemplo, o manual de matemática da 2ª classe, página 27, apresenta um problema que diz respeito a brincadeiras comuns dos alunos como jogos: a Lila tem 43 balões e o Tito tem 32. Quantos balões têm os dois juntos? (Embora as imagens apresentadas ao lado não reflitam a realidade, cada pessoa apresenta um número inferior ao que se diz no problema). Portanto, todo aluno gosta de brincar, então, se ele encontra alguns exercícios que problematizam as suas brincadeiras, ele, fica mais entediado em querer aprender mais e dessa forma poderá aprender mesmo quando estiver fora da sala de aulas problematizando as suas brincadeiras.

Essas orientações, estão bem explícitas nas sugestões metodológicas no programa de ensino e manual de professor, onde indica-se ao professor como deve ensinar cada conteúdo respeitando os interesses sociais, do aluno e da cultura. Aliás, no programa de ensino, para aspectos culturais, reservou-se a questão de ensinar os conteúdos locais (Currículo Local) onde de acordo com INDE/MINED (2008) estão estabelecidos em 20% do total da carga horária em cada disciplina. E agora salientamos a introdução de línguas Moçambicanas como disciplinas nas escolas Moçambicanas.

Contudo, não se pode deixar de criticar a natureza de algumas imagens presentes no manual, elas, referem particularmente ao **branqueamento no negro**<sup>21</sup> embora de forma superficial, pois na imagem, não aparece imagens autênticas, isto é, reais e ainda mais a cor das delas, não representa totalmente as características físicas dos alunos. Este facto, leva-nos a afirmar que a questão do respeito dos interesses e anseios culturais dos alunos, fica decadente e quase não foram observados, isso porque, se no manual aparecem imagens branquiadas, imagens fictícias ou não reais, o aluno pode perder interesse da

---

<sup>21</sup> Imagem 3 (ilustra o aparecimento do branqueamento do negro no manual de Matemática da 2ª classe)

Branqueamento refere-se a categoria analítica que sendo usada com mais de um sentido, portanto, o branqueamento é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu *ethos* de matriz africana, ora é defendida pelos outros autores como processo de clareamento da pele do negro ou da população negra (HOFBAUER, 1990:10 citado por DOMINGUES, 2002:565-566). Sendo o negro entendido como um termo do sistema de classificação racial para os seres humanos com fenótipo da pele escura, em detrimento a outro grupo racial (FERNANDES & SOUSA, 2016:106). Nestes moldes, o branqueamento do negro é uma das formas que as forças das grandes potências capitalistas que querem dominar o mundo todo encontra para colocar o seu poder hegemônico em outros povos e um dos mecanismos é incluir seus ideais nos conteúdos curriculares.

aprendizagem porque para ele, fica parecendo que está a estudar conteúdos que não usará para o seu dia-a-dia e porque não se identifica com as imagens presentes no manual.

### 3.4. Pressuposto Ideologia

Compreendemos no pressuposto ideologia, que existe a luta de classes que, cada uma, tende dominar a educação e luta para decidir, tendo em conta o seu poder, como é que o currículo deve ser organizado, que conteúdos devem ser ministrados de acordo com os seus interesses e finalidades. Nesse contexto, acaba vencendo quem tiver um poder hegemônico e acaba impondo os seus interesses na organização curricular, decidindo sobre que valores, atitudes, crenças devem ser ministrados nas escolas, usando o currículo para reproduzir massas que lhe interessa. Portanto, O currículo funciona como um instrumento de reprodução de massas que interessa muitas vezes às classes com um domínio capital e funciona como um instrumento ideológico a partir do momento em que a classe dominante enfraquece ainda mais quem não tem poder de decisão e o professor é tornado como um fator de idealização a partir do momento em que lhe é incutido a idéia de implementar um currículo que não reflete a sua realidade, embora várias pesquisas tendem mostrar que o professor que implementa as políticas de educação não as concebe e aplica de forma natural/ingênuo, mas sim as implementa da forma como as entende, (PACHECO 2001). E a educação através do currículo, acaba servindo como um instrumento ideológico das classes.

Este último pressuposto, o poder ideológico/hegemônico, não se coloca de forma exposta nos manuais do aluno ou programas de ensino de forma a perceber-se quem é que tem o poder de decidir sobre o que ensinar, que valores devem ser desenvolvidos pelos alunos.

Através da lei 18/2018 de 28 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação (SNE)<sup>22</sup>, que define o currículo como sendo um projecto educativo de uma sociedade que traduz o seu sistema educativo, cuja operacionalização é feita através de instituições de ensino ou escolas. Acrescenta ainda que o currículo compreende aspectos filosóficos que norteiam os objetivos educacionais sociais e políticos, os objetivos pedagógicos, as competências, os conteúdos, a carga horaria, as metodologias de ensino e os recursos para o sucesso educativo.

---

<sup>22</sup> B.R. *Lei 18/2018 de 28 de Dezembro*. Imprensa Nacional de Moçambique, E. P, 2018

Podemos pegar na filosofia política, onde podemos perceber que quando a política entra na educação, a sua qualidade pode ficar comprometida porque segundo ARDENT (1957)<sup>23</sup>, o temperamento político do país pode levar a educação entrar em crise, sendo que ela considera que fragiliza a autoridade por parte do professor em relação ao aluno, dá prioridade aos assuntos econômicos e não sociais, ou até didáticos pedagógicos.

Mas podemos entrar numa linha de análise observar para os objetivos finais de cada ciclo e os métodos de avaliação estabelecido para testar as competências dos alunos. Nesta linha de ideia, até ao final de cada ciclo, classe ou disciplina, deseja-se para caso da matemática, que o aluno saiba efectuar cálculos básicos e consiga resolver pequenos problemas do dia-a-dia usando a matemática e que a avaliação seja formativa através da observação directa das atividades dos alunos, participação das atividades e desempenho na realização das atividades (MONTEIRO et al, 2018:196).

Portanto, existe esse leque todo de objetivos e orientações para a avaliação, mas olhando para o tipo de avaliação mais usado nas escolas e a natureza das questões, exigem uma avaliação quantificada, dando-se primazia a obtenção de resultados quantitativos, números, médias, estatísticas, classificações, ou seja, avaliação sumativa. Esta, que consiste na produção de relatórios e prestações de contas burocráticas administrativas, (PERRENOUD, 1999, citado por DUARTE, 2018).<sup>24</sup>

Além da sua intromissão no processo de avaliação, uma das formas que as forças que detêm o poder capitalista e de decidir sobre os conteúdos curriculares, encontram uma forma de colocar a sua hegemonia através do branqueamento do negro ( este que é Branqueamento refere-se a categoria analítica que sendo usada com mais de um sentido, portanto, o branqueamento é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu *ethos* de matriz africana, ora é defendida pelos outros autores como processo de clareamento da pele do negro ou da população negra (HOFBAUER, 1990:10 citado por DOMINGUES, 2002:565-566). Sendo o negro entendido como um termo do sistema de classificação racial para os seres humanos

---

<sup>23</sup>ARENDET, Annah. *A Crise Na Educação*. 1957, pag. 1-14.

<sup>24</sup>DUARTE, Stela Mithá. *Avaliação por Ciclos de Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios*. Revista Práxis Educativas, 2018. Disponível em:  
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativas>; cessado em 12.02.2020.

com fenótipo da pele escura, em detrimento a outro grupo racial (FERNANDES & SOUSA, 2016:106). Nestes moldes, o branqueamento do negro é uma das formas que as forças das grandes potências capitalistas que querem dominar o mundo todo encontra para colocar o seu poder hegemônico em outros povos e um dos mecanismos é incluir seus ideais nos conteúdos curriculares nos manuais escolares onde temos um exemplo concreto de algumas imagens do manual de matemática da 2ª classe.

Fica claro que dentre todas as formas de avaliação, a avaliação formativa ocupa um lugar importante na aprendizagem porque o seu carácter pedagógico quase obriga o professor a adoptar múltiplas estratégias que vão de acordo com o tipo de aluno que ensina na sala de aulas, acompanhado os seus fracacos e progressos e tem a grande missão de manter a qualidade de ensino nas escolas. Embora no nosso país se considere mais a avaliação sumativa, devido aos assuntos burocráticos administrativos, em detrimento da formativa para responder os anseios da classe ideológica/hegemônica que se calhar a classe que financia a educação do país.

#### **4. Considerações Finais**

Finalizado o trabalho, o currículo apresenta vários conceitos dependendo da compreensão de cada área, há uns que entendem como uma trajetória que um indivíduo percorre ao longo da vida e outros, no sentido educacional que o definem como um conjunto de conteúdos a ensinar organizados por disciplinas áreas de estudo, temas ou plano de acção pedagógica. E O currículo tem como o seu objecto de estudo os problemas singulares da educação, logo, os conteúdos devem espelhar aquilo que são as necessidades da sociedade, do aluno e trazer aspectos culturais.

Portanto, durante a nossa análise foi constatado que embora nos manuais tenha se observado a questão dos pressupostos curriculares como é o caso de respeitar os anseios da sociedade no que refere aos conteúdos que se deve ensinar aos alunos, respeito à figura do aluno enquanto um ser sócio-histórico-cultural onde deve se ter em conta que ele quando entra na escola não pode ser considerado como uma tabula rasa, mas sim é detentor de alguma experiência e que tem a sua cultura que merece ser valorizado e os conteúdos curriculares devem apresentar esse espaço,, constatou-se que há um grande desafio por parte do professor que é o sujeito que implementa o currículo, ele deve ser capaz de traduzir os conteúdos de modo enquadrar na realidade da escola, do aluno e da própria sociedade circundante da escola.

## 5. Referencias Bibliográficas

1. ARENDET, Annah. *A Crise Na Educação*. 1957, pag. 1-14.
2. B.R. *Lei 18/2018 de 28 de Dezembro*. Imprensa Nacional de Moçambique, E. P, 2018
3. BERTRAND, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2ª ed. Horizontes Pedagógicos, 2001.
4. CAPECE, Jó António, et al. *Transversalidade e Currículo Local*. Maputo-Moçambique, editora Educar, 2018, Pag. 79-82.
5. DOMINGUES, Petrónio José. *Negros de Almas Brancas? A ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930*. Estudos Afro-Asiáticos, 2002, pag. 563-599.
6. DUARTE, Stela Mithá. *Avaliação por Ciclos de Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios*. Revista Práxis Educativas, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativas>: cessado em 12.02.2020.
7. FERNANDES, Viviane Barboza & SOUZA, Marta Cecília Cortez Cristiano de. *Identidade Negra entre exclusão e liberdade*. Revista do instituto de estudos Brasileiros, 2016, pag. 103-120
8. GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição, São Paulo, editora Atlas, 2011.
9. INDE/MINEDH. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Edição INDE/MINEDH – Moçambique, Maputo, 2008.
10. LOPES, Carlos Alberto. *Estratégias e Método de Resolução de Problemas Em Matemática*. Edições Asa, Portugal, 2002
11. MONTEIRO et al. *Livro do Professor 2ª classe*. 2ª edição, Maputo, MINEDH- Porto Editora, 2019.
12. NIVAGARA, Daniel Daniel. *O Currículo Local Como Política Para A Preservação E/Ou Transformação Da Cultura Rural (Do Campo)*. Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq/EDUA, 2018, pag. 302-320, vol. XXI.
13. PACHECO, José A. *Currículo: Teoria & Práxis*, Porto, Porto Editora, 2001.
14. PACHECO, José A. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*, Porto, Porto Editora, 2005.



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### **Arlindo Cristiano Parruque**

Licenciado em Administração e Gestão da Educação. Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Pedagógica de Maputo.

E-mail: [arlindoparruque@gmail.com](mailto:arlindoparruque@gmail.com)

## **ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES À LUZ DAS TEORIAS PRÁTICA, TÉCNICA E CRÍTICA, CASO EXTERNATO CANTINHO DO CÉU**

### **RESUMO**

Este artigo faz uma abordagem analítica das práticas educativas dos professores do Externato Cantinho do Céu relativamente ao processo de implementação curricular à luz das teorias Técnica, Prática e Crítica onde esclareceu-se que os professores do Ensino Primário, 3º ciclo desta escola, na sua prática educativa, seguem princípios das Teorias Prática e Crítica, pois a escolha dos conteúdos, métodos, critérios de avaliação, etc., é determinada pela combinação entre o que está prescrito no currículo, a sua experiência e as condições da escola onde actuam, interpretando o currículo de modo a adaptá-lo ao contexto da escola e participam em sessões de reflexão em grupo sobre a práticas pedagógicas e ainda, em grupos, fazem auto-reflexão e análise das suas práticas educativas e dos resultados alcançados para correcções.

**Palavras-chave:** Teorias Curriculares; Teorias Técnica, Prática e Crítica

## **ANALYSIS OF TEACHERS 'EDUCATIONAL PRACTICES IN THE LIGHT OF THEORY PRACTICE, TECHNIQUE AND CRITICA, EXTERNAL CASE CANTINHO DO CÉU**

### **ABSTRACT**

This article makes an analytical approach of the educative practices of the teachers of Externato Cantinho do Céu in relation to the process of curricular implementation in the light of the Technical, Practical and Critical theories where it was clarified that the teachers of the 3rd cycle of this school, in their educational practice, follow principles of Practical and Critical Theories because the choice of contents, methods, evaluation criteria, etc., is determined by the combination of what is prescribed in the curriculum, the experience of teachers and the conditions of the school, interpreting the curriculum in a way that adapts it to the school context and participate in group reflection sessions on pedagogical practice and, in groups, they do self-reflection and analysis of their educational practices and the results achieved for corrections.

**Keywords:** Curricular Theories; Technical, Practical and Critical Theories.

## 1. Introdução

O Currículo é geralmente relacionado ao modo como o ensino é organizado e ao conjunto de valores pedagógicos desenvolvidos com finalidades educativas. O currículo (escolar) é a base para a planificação da prática pedagógica dos professores como também o compromisso para com os alunos. Sendo assim, mostra-se indispensável investigar e reflectir sobre questões de natureza teórica que conduzem à construção do currículo escolar. Em termos conceituais o “Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efective; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção colectiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (VEIGA, 2002 apud LOPES, 2016).

Nosso objectivo com esse ensaio é analisar as Práticas Educativas dos Professores à luz das Teorias Prática, Técnica e Crítica no Externato Cantinho do Céu, identificando e descrevendo as práticas educativas privilegiadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Esta análise surge na perspectiva de compreender qual é a tendência das práticas educativas dos professores em relação às 3 teorias em estudo.

Desta maneira, pretendemos com este ensaio, de maneira geral, analisar as Práticas Educativas dos Professores à luz das Teorias Prática, Técnica e Crítica no Externato Cantinho do Céu e, especificamente, descrever as práticas educativas dos professores do Externato Cantinho do Céu no processo de implementação curricular e identificar a/as teoria/s curricular/es privilegiada/s pelos professores na sua prática educativa ou no processo de ensino-aprendizagem.

### 1.1. Metodologia

Para a materialização deste artigo foram lidos materiais bibliográficos diversos que versam sobre o assunto em análise com destaque para a obra de José PACHECO (2001) para o estudo das teorias Curriculares (teoria técnica, prática e crítica). Usamos também um questionário, aplicado a um universo de 10 professores do 3º ciclo do ensino primário do Externato Cantinho do Céu (escola privada) com o fim de analisar as práticas educativas dos professores desta escola à luz das teorias Técnica, Prática e Crítica.

## 2. Fundamentos sobre as Teorias (Teoria Técnica, Prática e Crítica)

Tendo em conta que o nosso objectivo neste artigo é analisar as Práticas Educativas dos Professores à luz das Teorias Prática, Técnica e Crítica no Externato Cantinho do Céu, mostra-se indispensável apresentarmos desígnios teóricos para a compreensão dos fundamentos das Teorias acima mencionadas na perspectiva de Pacheco (2001, pp. 35 - 43). Neste sentido, importa destacarmos o seguinte sobre as teorias:

### 2.1. Teoria Técnica

Tal como refere a própria teoria, ela tem como pressuposto a técnica e caracteriza-se “por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista”, segundo Kemmis. Nesta Teoria, no que concerne à relação entre a teoria e a prática, a prática é determinada pela teoria, ou seja, o professor na sua prática educativa (curricular), segue fielmente o estabelecido pelos textos prescritos/currículo (superiormente proposto), estabelecendo-se assim entre a teoria e a prática uma relação de hierarquia.

A Teoria Técnica entende o currículo como sendo um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, que são organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado, o que na prática educativa implica o seguimento estritamente fiel das recomendações predefinidas nos programas, planos de ensino, etc., ou seja, o professor segue o que está determinado e preocupa-se em fazer sem expor a sua visão crítica relacionada com questões decorrentes da prática.

Nesta teoria, há predomínio da mentalidade técnica na perspectiva de salvaguardar a legitimidade normativa do currículo. É também atravessada por diferentes concepções que de uma forma geral consideram o currículo não apenas como programas das diferentes disciplinas, mas também a definição de uma educação pretendida, especificação de actividades de ensino e aprendizagem e indicações precisas sobre as maneiras como o ensino e os alunos serão avaliados, pelo que, por exemplo, isto implicaria que o professor na sua prática educativa avaliasse os alunos segundo as prescrições do Regulamento de avaliação sem observar as condições de aprendizagem que o aluno foi exposto o que de certa forma esta avaliação pode não satisfazer a tais condições de aprendizagem que o aluno foi exposto. Um outro aspecto a ter em conta nesta teoria é a ideia de que a transmissão dos

conteúdos segue bases essencialistas e perenialistas a medida em que considera importantes as dimensões estática e permanente do conhecimento.

## **2.2. Teoria Prática**

Esta Teoria caracteriza-se por um discurso humanista, organização liberal do trabalho docente e uma prática racional e considera o currículo como uma prática que resulta da relação entre os curricularistas e os professores, bem como das condições reais da prática, com isto, existe aqui legitimidade processual, racionalidade prática e acção pragmática do professor no momento de implementação (ou construção) curricular.

Ao contrário da primeira teoria exposta, nesta, apela-se ao professor uma atitude crítica e protagonismo na prática educativa. Neste sentido, a teoria prática entende o currículo como processo e não como um produto e enquanto processo, o currículo, é uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes formas e aplicado em diferentes contextos. Nesta ideia prática do currículo desdenha-se a perspectiva de currículo como um plano predeterminado e valoriza-se a interpretação negociada e acto do professor procurar significado para o currículo.

## **2.3. Teoria Crítica**

Prende-se no discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e por uma acção emancipatória. Esta teoria distancia-se das duas acima apresentadas em termos conceptuais. Aqui, o professor não implementa o currículo numa perspectiva técnica ou seguindo orientações de especialistas (currículo como prescrição) nem individualmente, mas sim, move-se segundo os interesses dos professores agrupados e com consciência crítica. Os professores devem compreender o currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, devendo comprometer-se com a melhoria dos processos de aprendizagem e com a formação humanista e crítica dos alunos o que requer que os professores desenvolvam mecanismo de auto-reflexão para analisar o porquê da prática.

### 3. Análise das Práticas Educativas dos Professores à luz das Teorias Prática, Técnica e Crítica no Externato Cantinho do Céu

Segundo as respostas dadas pelos professores no questionário (exemplo dos depoimentos: *professor 8*– Currículo “é um programa munido de metodologias, estratégias, objectivos planificados para os alunos...”; *Professor 6*– “são técnicas adoptadas com o intuito de melhorar o ensino... métodos de ensino”; *Professor 5*– “é uma planificação de conteúdos a tratar no PEA (processo de ensino-aprendizagem) combinados com os métodos utilizados...”; *Professor 4* – “é o programa total da escola”; *Professor 2* – “procedimentos implementados para despertar competências...”). Em resumo, os professores consideram o Currículo um programa de ensino, técnicas ou métodos, planificação de conteúdos e procedimentos para desenvolver competências, selecção de conhecimentos e práticas do PEA. Importa ressaltar aqui que de modo geral, estes professores entendem Currículo como sendo um programa de ensino.

No que tange às práticas educativas, os professores relataram que o que determina a sua prática educativa (a escolha dos conteúdos, métodos de ensino, critérios de avaliação), é a combinação entre o que está prescrito no currículo, sua experiência e as condições da escola, ou seja, têm interpretado o currículo de modo a adaptá-lo ao contexto da escola onde se encontram (exemplo de depoimentos: o que determina a minha prática educativa, resposta *Professor 1 e 2*– “é o que está prescrito no Currículo/programa e o resultado da reflexão do colectivo de professores porque o Currículo deve ser associado às expectativas do colectivo e à escolha dos conteúdos, métodos, critérios de avaliação”), o que nos impele à ideia de que estes professores não seguem fielmente o que foi determinado pelo currículo ou programa. Com isto, podemos dizer que os professores do 3º ciclo do Externato Cantinho do Céu, na sua prática educativa seguem os *princípios da Teoria Prática*, pois segundo Kemmis (1988), citado por Pacheco (2001), a teoria prática propõe organização liberal do trabalho docente e a prática educativa resulta da relação entre o que foi prescrito no currículo e as condições reais da prática o que significa que há uma acção pragmática do professor no momento da implementação do currículo e, como vimos acima, os professores desta escola, assumem protagonismo no processo adaptando sua acção ao contexto onde se encontram, o que nos faz considerar que as práticas educativas deste professores seguem os ideais da teoria Prática.

Por outro lado, os professores revelaram em questionário que tem participado de sessões de reflexão em grupo sobre a prática pedagógica, pois a escola promove estas reflexões de forma contínua e

sistemática; consideram também que são comprometidos pela melhoria dos processos de aprendizagem e formação humanística e crítica dos alunos porque tem trabalho diariamente com eles(os alunos) na concentração matinal para transmití-los valores de maneiras a torná-los cidadãos activos na sociedade do ponto de vista crítico e científico; fazem auto-reflexão e análise do porquê têm implementado o currículo da forma que implementam, pois no final de cada aula avaliam os alunos para pensarem sobre os resultados alcançados de modo a analisar possíveis correcções. Isto, faz-nos relacionar esta prática educativa destes professores aos *desígnios da Teoria Crítica*, à medida em que esta teoria diz respeito à organização participativa, democrática e por uma acção emancipatória, sendo que, as práticas educativas dos professores não seguem uma perspectiva técnica (ou prescrição) e nem individualmente, mas sim, segundo os interesses dos professores agrupados e com consciência crítica, devendo os professores compreender o currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, devendo comprometer-se com a melhoria dos processos de aprendizagem e com a formação humanista e crítica dos alunos o que requer que desenvolvam mecanismo de auto-reflexão para analisar o porquê da prática. Assim, a ideia dos professores participarem de sessões de reflexão em grupo sobre as práticas pedagógicas promovidas pela escola, participarem diariamente da concentração matinal com os alunos para transmitir valores a estes com o objectivo de torná-los cidadãos activos na sociedade do ponto de vista crítico e científico e, o facto de auto-reflectirem e analisarem as suas práticas educativas avaliando o aluno em cada final de aula para pensarem sobre os resultados alcançados para possíveis correcções, leva-nos incontornavelmente a acreditar que as práticas educativas destes professores relacionam-se intimamente com a Teoria Crítica.

O facto da prática educativa destes professores ser impulsionado pela combinação entre o que está prescrito no currículo, a sua experiência e as condições da escola, o facto de interpretarem o currículo de modo a adaptá-lo ao contexto da escola onde se encontram, o facto de não implementarem de forma fiel o que foi determinado pelo currículo ou programa, a sua participação de sessões de reflexão em grupo sobre a prática pedagógica que a escola promove e, a formação humanística e crítica dos alunos ao nível das concentrações matinais para transmitir valores aos alunos para torná-los cidadãos activos na sociedade do ponto de vista crítico e científico (abordando com os alunos temas de interesse social ligados a educação moral e cívica e deveres e direitos do cidadão), faz-nos considerar que os professores *não se identificam com as ideias da Teoria Técnica*, pois, esta teoria é contrária as práticas educativas destes professores à medida que a teoria Técnica preconiza a implementação fiel do

estabelecido pelo currículo prescrito, estabelecendo-se assim entre a teoria e a prática uma relação de hierarquia e, predomínio da mentalidade técnica de modo a salvaguardar a legitimidade normativa do currículo (o que quer dizer que o professor implementa cegamente todas as orientações do currículo superiormente proposto).

#### 4. Conclusão

Depois da análise acima apresentada, chegamos a conclusão de que os professores do 3º ciclo do Externato Cantinho do Céu, na sua prática educativa seguem princípios das Teorias Prática e Crítica à medida em que a escolha dos conteúdos métodos, critérios de avaliação, etc, é determinada pela combinação entre o que está prescrito no currículo, a experiência dos professores e as condições da escola; interpretam o currículo de modo a adaptá-lo ao contexto da escola onde se encontram; participam em sessões de reflexão em grupo sobre a prática pedagógica, pois a escola promove estas reflexões de forma contínua e sistemática; estão comprometidos com a melhoria dos processos de aprendizagem e formação humanística e crítica dos alunos (justificado pelo trabalho diário dos professores com os alunos na concentração matinal para transmitir valores a estes de maneiras a torná-los cidadãos activos na sociedade do ponto de vista crítico e científico); fazem auto-reflexão e análise do porquê têm implementado o currículo da forma que implementam pois no final de cada aula avaliam os alunos para reflectir sobre os resultados alcançados para possíveis correcções.

## 5. Referências Bibliográficas

PACHECO, José A. Currículo: teoria e praxis. 2ª ed. Porto. Porto Editora. 2001

O CAMPO DO CURRÍCULO HOJE: DEBATES EM  
CENA [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100011) 12 de 02  
às 09:00

<https://juliamariana.webnode.pt/news/curriculo-teorias-e-praxis-resumo-e-critica-do-livro/> 12 de 02  
09:00



Disp. Regº/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano Xi, Número 34, Junho – 2020

### Faustino Moma Tchipesse

Técnico Médio em Instrução Primária (Magistério Primário de Luanda-MPL); Licenciado em Pedagogia na Universidade Católica de Angola Instituto Superior Dom Bosco UCAN-ISDB; Pós graduado no Curso de Administração, Gestão de Qualidade Pedagógica na Universidade de Ciências Pedagógicas – José Henrique Varona- Havana -UCP; Pós graduado em Elaboração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento Científico Pela Universidade Agostinho Neto – UAN- CEAFIE; Pós graduado em Elaboração de Artigos Científicos na Universidade Agostinho Neto (UAN-CEAFIE), formado, em Supervisão Pedagógica (Gabinete Provincial de Educação de Luanda - GPED); Docente do Instituto Superior Politécnico- Crescente (ISPC). Foi Director do Liceu nº6075 Km 44.

Email:  
[momatchipesse2018@gmail.com](mailto:momatchipesse2018@gmail.com).

## PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA ENSINAR QUEM NÃO QUER APRENDER

### RESUMO

O presente artigo tem como objectivo identificar estratégias motivacionais na sala de aula, para criar um ambiente que propicie um envolvimento mais significativo no processo de ensino, melhorando seu nível de aprendizagem e seu potencial cognitivo. O fracasso escolar no ensino Primário e I ciclo do ensino secundário têm sido preocupante e motivo de atenção dos estudiosos e profissionais que buscam explicar os factores que têm interferido neste processo. A falta de vontade de aprender pode ser considerada como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente. Para isso, analisou-se vários estudiosos do assunto. O professor é um mediador, deve ajudar o aluno a ter uma formação eficaz, deve interagir com a família, a fim de identificarem as dificuldades do aluno e assim traçarem um plano para obter sucesso. Deve melhorar as estratégias de ensino, pois deve saber que os métodos que funcionam com alguns alunos possivelmente não funcionarão com outros. Não basta o professor ficar na sala de aula à frente dos alunos como se fosse o detentor do saber. Enquanto facilitador de uma aprendizagem deve favorecer a todos, enquanto observador deve identificar aqueles que precisam de mais atenção e acompanhamento específico.

**Palavras-chave:** Motivação, Estratégias, Escola-família, Ensino-Aprendizagem.

## PEDAGOGICAL PRINCIPLES FOR TEACHING WHO DOESN'T WANT TO LEARN

### ABSTRACT

This article aims to identify motivational strategies in the classroom, to create an environment that provides a more meaningful involvement in the teaching process, improving your level of learning and your cognitive potential. The school failure in Primary and 1st cycle of secondary education has been a cause for concern and attention of scholars and professionals who seek to explain the factors that have interfered in this process. The lack of willingness to learn can be considered a symptom, in the sense that not learning does not constitute a permanent framework. For that, several scholars of the subject were analyzed. The teacher is a mediator, he must help the student to have an effective training, he must interact with the family, in order to identify the student's difficulties and thus outline a plan for success. You should improve your teaching strategies, as you should know that the methods that work with some students may not work with others. It is not enough for the teacher to stay in the classroom in front of the students as if he were the holder of knowledge. As a facilitator of learning, it should favor everyone, as an observer, it should identify those who need more attention and specific monitoring.

**Keywords:** Motivation, Strategies, School-family, Teaching-Learning.

## 1. Introdução

A educação vem, ao longo dos tempos, sendo alvo de intensos debates e discussões. Atualmente, em Angola, a discussão a respeito do futuro da Educação está mais acentuada. Assunto esse, infelizmente, até então sempre deixado em segundo plano face a conjuntura económica. Nós temos observado o quotidiano das escolas e percebemos a existência de muitas variáveis interferindo no processo de aprendizagem dos alunos, a destacar: falta de perspectivas e metas a atingir; falta de orientação e acompanhamento por parte dos responsáveis; «problemas emocionais e a falta de motivação para aprender». Por ser frequente a queixa dos professores em relação a desmotivação dos alunos, vimos a necessidade de desenhar princípios metodológicos para responder a problemática.

Desafiados a explicitar as inquietações, olhamos para as escolas contemporâneas e pedimos aos professores para fazerem uma reflexão para os aspectos que transversalizam as suas práticas, os quais tanto dificultam quanto potencializam a relação pedagógica, que tem provido aos alunos o grande desinteresse em aprender. Sabemos que a motivação é um factor muito importante, deste modo, buscamos saber o motivo pelo qual alguns alunos optam em não querer aprender, e as reais causas disso. Por isso, torna-se fundamental «escutar os (professores/ alunos) para saber o que esperam da escola e o que consideram interessante numa aula».

Reflectimos sobre os factores (internos e externos), para compreendermos as motivações deles se distanciarem ou aproximarem daquilo que o professor quer ensinar. Este diagnóstico vai permitir que o professor modifique as suas práticas educativas, repense nas suas atitudes, suas percepções, seus métodos a fim de elevar o conhecimento da aprendizagem do aluno. Daí surge a pergunta de partida: *Como buscar envolvimento do aluno no contexto escolar, a fim de qualificar sua aprendizagem e explorar seu potencial cognitivo?*

Torna-se fundamental reviver as situações de aprendizagem para a elaboração passo a passo de um instrumento pedagógico para ajudar os professores a melhorar as suas práticas, e responder o problema de acção pedagógica que visa em encontrar motivação pessoal para ensinar quem não quer aprender. No final deste artigo vai compreender que, o professor deve desempenhar com excelência o seu trabalho, deve estar motivado em ensinar, para estar sempre construindo e reconstruindo novas competências, mobilizando desta forma seus saberes para garantir o envolvimento dos alunos no

processo, desenvolvendo a prática pedagógica com qualidade e significância, tendo em conta o contexto vivenciado.

## **2 Revisão Bibliográfica**

### **2.1 As dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: intervenções pedagógicas**

Não se aprende ontem ou amanhã, aprende-se aqui e agora, ou não se aprende. O tempo da aprendizagem é o presente, refere-se à entrega, ao processo de produzir ou adquirir coisas, de vivê-las e de aprender a partir desta experiência. Segundo FREIRE (1996, p:25), “ [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

#### **2.1.1. Aprender**

O processo de aprendizagem é pessoal, de cada um, ainda que o objectivo de aprender seja de todos. Por isto, na escola o tempo de aprender dos alunos, implica a gestão responsável (pelos professores) das diferenças, ainda que todos estejam lá pelo mesmo objectivo.

É que aprender não se relaciona apenas com o ensinar, mas depende, igualmente, dos processos de desenvolvimento do aluno que aprende e de como interage com os objectos a serem conhecidos, os procedimentos (de compreensão e realização) e os valores requeridos para isto.

Nestes termos, fazem sentido as provocações de Piaget, segundo este monstro da Psicologia, defende que “é urgente a existência de uma pretensão dos métodos que pretendem que se possa aprender, desconsiderando os processos de desenvolvimento” (PIAGET, 1976:12).

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que o conteúdo tem para ele, para incorporá-la vivencialmente e emocionalmente. Se o conteúdo não fazer parte do contexto pessoal - intelectual e emocional não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

Para KUPFER (1995:79), “[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento. Os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender”.

É importante lembrar que a forma de apresentar o conteúdo pode agir em sentido contrário, provocando a falta de desejo de aprender que seria, para os alunos, o distanciamento que se coloca entre o conteúdo e a realidade de suas vidas. Quando o aluno não percebe de que modo o conhecimento

poderá ajudá-lo, como desejará algo que lhe parece inútil? Esta inutilidade também aparece na dificuldade de conseguir emprego tão logo completem seus estudos. Então, parece-lhes que perderam tempo na escola.

### 2.1.2 Aprender a ensinar

O século XXI propõe grandes desafios para o sector da educação, para o aluno aprender é necessário articular as teorias e manipular as metodologias, porém o professor deve saber que o **tempo do aprender** depende do **tempo de ensinar**, porque é nele que se insere, ao modo dela, o **tempo do conhecer**. Porém, o que a aprendizagem conhece não é aquilo que se ensina, mas o que ela faz daquilo que se ensina. Por isto, o professor é um profissional da aprendizagem e a aprendizagem, na escola, é o conhecimento do mundo, construído por um sujeito, ao mesmo tempo individual e colectivo.

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma maneira prática de incentivar os alunos a buscarem conhecimento é o desenvolvimento da autonomia, que pode ser encarada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio a ser adoptado pelos professores. Os professores devem promover na sala de aula, acções práticas e objectivas, vivenciando-as com os alunos através de temas estimulantes e buscando sempre o sentido daquilo que se faz, criando atitudes, valores e normas, que o professor terá condições para uma situação geradora de autonomia e segurança, não só para os estudos, mas também para a vida.

### 2.1.3 Ensinar

O acto de ensinar requer muitas habilidades, dentre elas, a de se conseguir «controlar» os alunos na sala de aula. Nós olhamos a questão da indisciplina, como resultado da falta de interesse em aprender, pois estes e outros são vistos como um dos temas relevantes que actualmente mobilizam professores, pais e encarregados de educação e alunos das escolas públicas e privadas, em diferentes locais e contextos.

Nós partimos do princípio de que:

“Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediados pela realidade”. Assim defendeu FREIRE (1974:78-79) *apud* TCHIPESSE (2019:51 grifo

do autor). O professor tem a responsabilidade intrínseca e extrínseca de mobilizar o saber construído durante a sua trajetória escolar e a urgência das situações que surgem na sala de aula.

Além de actual, está muito presente nas conversas que acontecem nas salas dos professores, onde é comum surgirem indagações:

- a) Será que minhas aulas não são estimulantes ou os alunos é que estão desinteressados em aprender?
- b) Como devo proceder, para despertar o interesse dos alunos em aprender?
- c) Será que devo convocar os pais, afim de mobiliza-los a incentivar os seus filhos a se interessarem mais nas aulas?
- d) Será que devo buscar pelos outros recursos didáticos?
- e) Onde é que devo melhorar em meus procedimentos didáticos para conseguir «cativar» os alunos?
- f) O que estaria erradonas minhas aulas?
- g) Será que é a falta de motivação permanente nas minhas aulas?
- h) Meu Comportamento em sala?(TCHIPESSE, 2018:14).

Estas são apenas algumas das questões ditas com frequência por professores que lamentam a dificuldade em se trabalhar minimamente com a ordem necessária à aprendizagem. Não precisa martelar a sua cabeça estimado professor, é importante ter em conta o facto de que, na sala de aula há um choque de «realidades» e nem sempre o professor estará munido para gerir as imprevisibilidades da sala de aula, forçando-o a descobrir novas práticas. É importante dissecar as rotinas, os elementos do exercício da docência, os processos do trabalho.

Segundo TARDIF (2002), o “trabalho docente é um trabalho solitário, que acontece dentro de sala de aula, entre o professor e seus alunos, com suas dúvidas e certezas, um «saber-fazer» só seu”.

Ao reflectir sobre sua prática, sozinho ou com seus pares, o professor tem a oportunidade de orientar o seu «saber-fazer» na sala de aula. Inicialmente, cabe recordar a relevância dos saberes docentes para este estudo na medida em que o professor para ensinar os alunos não actua sozinho na sala. O professor deve estabelecer uma relação com os alunos, tanto no que diz respeito ao conjunto de regras e sanções, como no que diz respeito à incentivação e motivação feita pelo próprio professor para seu aluno ficar mobilizado para a aprendizagem. Segundo o autor TARDIF:

“Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.” (2002:165).

A prática de ensinar deve ser direccionada pela **reflexão – acção – reflexão**, podendo ser modificada e tendo como sujeito principal o aluno e seus interesses, bem como a realidade em que está inserido, adequando práticas e saberes ao contexto. Temos sempre de partir do princípio de que:

“Ensinar é, [...], fazer escolhas constantemente em plena interacção com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.” (*op cit.*:132).

Assim o professor dará condição ao aluno de construir e reconstruir o conhecimento, partindo da sua realidade, fazendo com que o ensino-aprendizagem faça sentido a vida prática, podendo mudar como cidadão a realidade da sua comunidade.

Pedagogicamente, isso pressupõe que o professor seja alvo prioritário no contexto escolar, já que nesse contexto o aluno terá a oportunidade de buscar a compreensão e a consciência do cidadão que se quer formar para a sociedade contemporânea.

Todavia, os saberes necessários à prática docente são indispensáveis à vida do educador, de forma que este possa desempenhar um trabalho, a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber-fazer docente, levando-o a trilhar por caminhos que visualizem o ensino como um trabalho colectivo e integrado à vida da escola.

## **2.2 Olhar pedagógico para os factores que concorrem para a falta de desejo de aprender**

É interessante observar pedagogicamente que, do ponto de vista dos alunos, que justificam o desinteresse em aprender por meio da indisciplina, os motivos alegados costumam ser bem diferentes. Com bastante frequência, estes alunos dirigem suas críticas ao sistema escolar, ao autoritarismo presente nas relações escolares, entre gestores e professores, segundo DOZENA, os alunos fundamentam a falta de interesse nas aulas os seguintes factores:

- a) Falta de qualidade das aulas e a maneira com que os horários e os espaços estão organizados,
- b) O facto de existir pouco tempo de intervalo, assim como da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes;
- c) À aspereza<sup>25</sup> de determinados professores, à espontaneidade de outro, justificado pela falta de clareza de alguns, sem descurar às aulas monótonas de outros;
- d) À obrigação de permanecer horas sentados, assim como à escassez de materiais e propostas desafiadoras, sem de deixar de parte a ausência de regras claras (REGO, 1995) *apud*(DOZENA, 2008:3).

<sup>25</sup> -Severidade, austeridade, descortesia, inclemência. De qualquer modo, é importante não deixar de lado «a ideia de que as práticas escolares apresentam um percentual de não-correspondência variável em relação às directrizes e normas emanados dos órgãos governamentais».

Por outro lado, a maioria deles aceita que as conversas paralelas atrapalham. Neste ponto de partida, é interessante notar que muitos professores desejam que os próprios alunos as evitem e as regulem durante suas aulas, este facto não costuma ocorrer, pois eles necessitam e esperam que limites lhes sejam impostos. Com certa frequência, os professores projectam um aluno modelo, interessado e consciente da postura adequada a ser adoptada por quem deseja se preparar para a vida. Enfim, é muito comum nos depararmos com professores decepcionados que vão ministrando as suas aulas mesmo com as conversas paralelas, falta de preparação da aula, esperando que os próprios alunos se conscientizem acerca de seus limites. Precisamos lembrar que o discurso da nova escola pedagógica, reorienta a função social do professor. Segundo MORAN, o professor é:

[...] Um facilitador, que procura ajudar a que cada um consiga avançar no processo de aprender. Mas tem os limites do conteúdo programático, do tempo de aula, das normas legais. Ele tem uma grande liberdade concreta, na forma de conseguir organizar o processo de ensino-aprendizagem, mas dentro dos parâmetros básicos previstos socialmente. (MORAN, 2000:2)

O aluno não é unicamente nosso cliente que escolhe o que quer, é um cidadão em desenvolvimento. Há uma interacção entre as expectativas dos alunos, as expectativas institucionais e sociais e as possibilidades concretas de cada professor. O professor procura facilitar a fluência, a boa organização e adaptação do conteúdo a cada aluno, mas há limites que todos levarão em consideração. A personalidade do professor é decisiva para o bom êxito do ensino-aprendizagem, muitos não sabem explorar todas as potencialidades da interacção, por isso caem sempre em fracasso.

### **2.2.3 Princípios pedagógicos para ensinar quem não quer aprender.**

Ensinar é colaborar para que professores e alunos, nas escolas e organizações, transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua personalidade, do seu caminho pessoal e profissional, é ajudar a definir o seu projecto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

Nós dissemos que ensinamos quando o aluno aprende, a aprendizagem pode acontecer em todos os espaços em que vivemos, a título de exemplo, na família, na escola, na igreja no trabalho, no lazer, etc.

Enquanto ensinamos aprendemos. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação por parte dos intervenientes deste processo.

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente e emocionalmente. Enquanto a informação não fazer parte do contexto pessoal, intelectual e emocional não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

Uma parte das nossas dificuldades em ensinar se deve também a mantermos no nível organizacional e interpessoais formas de gerenciamento autoritário, pessoas que não estão acompanhando profundamente as mudanças na educação, que buscam o sucesso imediato, o lucro fácil, o marketing como estratégia principal. A dimensão ética do professor na sala de aula «é decisiva para o bom êxito do ensino-aprendizagem» (TCHIPESSE, 2019:50).

Ancorados nossas ideias podemos antever a importância de conceber o processo de ensino-aprendizagem como espaço de relação e delinear perspectivas analíticas interessantes. Muitos professores não sabem explorar todas as potencialidades da interação.

Para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua actividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno.

É nesse sentido, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender. Essa ideia é a que se apreende de Vigotski quando examina teoricamente as relações entre “aprendizagem e desenvolvimento e formula o conceito de zona de desenvolvimento Proximal” (VYGOTSKY, 1987, 1991).

Conforme análise de (MURPHY, 1988), é possível verificar que há, em Vigotski, uma terceira maneira de ver a acção educativa, pautada por uma orientação antropológica específica. Uma das críticas tecidas por Buber, diz respeito ao que se entende por potencialidade individual. Para ele, “o ser humano é o ente apto ao relacionamento pessoal com a alteridade (doutrina da ética), o ser-em-relação” (BARTHOLO, 2001:77).

Segundo VYGOTSKY (2003:76):

“Educar é nutrir possibilidades relacionais. Nessa perspectiva, ensinar e aprender traduzem-se num encontro que revela e que compromete. Nesta pesquisa aplicada, os resultados obtidos permitiram a negação do princípio de que o professor tenha a capacidade mística **para ensinar quem não quer aprender, e propor princípios pedagógicos para melhorar os métodos e as técnicas de ensino**, a fim de “modelar a alma alheia, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior”. Grifo do autor

O professor não transmite conteúdos acabados, mas oportuniza ao aluno a possibilidade de construir ideias e conceitos que o situa no mundo como sujeito dotado de valores e conhecimentos, o professor aponta caminhos e o aluno sujeito do processo expande os mesmos adquirindo conhecimentos necessário à sua formação pessoal e social.

#### **2.2.4. Estratégias/ pressupostos pedagógicos para motivar o aluno que não quer aprender**

Assumindo a importância *dos constructos socio cognitivos motivacionais* na definição de estratégias pedagógicas e comportamental dos alunos, em relação ao processo de ensino-aprendizagem e sucessivamente na qualidade da aprendizagem, importa então reflectir sobre as suas implicações pedagógicas, na concatenação de estratégias práticas, para ensinar quem não quer aprender. Assim, apresentamos de seguida algumas estratégias agrupadas em função da problemática apresentada. À análise objectiva do assunto, nos remete e determinar o seguinte pressuposto prévio: Os alunos desmotivados, muito deles, têm dificuldade em aprender; Alunos desmotivados, muito deles, acham irrelevante aprender; Alunos desmotivados, muito deles, acham aborrecido aprender.

#### 2.2.4.1. Compreender a desmotivação como consequência da dificuldade em aprender e do insucesso escolar

O professor deve saber que a desmotivação, tem como consequência o insucesso repetido, está empiricamente validado, que é fundamental promover “cognições motivacionais positivas relacionada com a autoeficácia com a percepção de competência, com atribuições adaptativas (causas atribuídas ao sucesso e ao insucesso), ou com crenças de controlo” (PINTRINCH, 2003).

Assim, para poder activar estas cognições motivacionais, será importante, o Professor «contribuir na transmissão dos princípios éticos, visando preparar os jovens não só para encarar o futuro com confiança, mas construir[...], relações securizantes e de suporte na sala de aula» (TCHIPESSE, 2019:60 *grifo do autor*), este principio consiste em “estabelecer uma relação pedagógica estruturada a partir da definição de regras claras e firmes de comportamento, de trabalho, tradutora de uma relação de interesse genuíno por cada aluno”.

Enquanto (MACHADO & ALVES, 2013:15) entende que:

“O processo de ensino-aprendizagem ocorre no contexto de uma relação interpessoal entre um professor e um aluno. [...] a qualidade desta relação tem Necessariamente repercussões ao nível da qualidade da aprendizagem”.

- **Fornecer feedback claro e detalhado aos alunos.** O professor deve enfatizar tanto as dimensões a trabalhar ou corrigir, como as dimensões em que o aluno já é bem-sucedido, de forma a consolidar os progressos e evitando assim o erro fundamental. Neste processo o feedback fornecido ao aluno deverá ter como objectivo o desenvolvimento das suas competências e aptidões.
- **Proporcionar tarefas que permitam, ao aluno ser bem-sucedido e de auto-regulação:** Quando o aluno demonstra a falta de vontade em aprender é importante «intencionalizar situações em que o aluno possa experienciar sucesso». (MACHADO & ALVES, *op.cit.* 2013:16). Com isso é essencial não perder de vista que o objectivo último do ensino é o aluno aprender.
- **Reconhecer as emoções negativas vivenciadas em contexto escolar:** É frequente os alunos verbalizarem constantemente «*não sei*», «*não sou capaz*», «*não consigo*». Nestas situações, muitas vezes o professor contrapõe, afirmando que o aluno consegue, “claro que consegue!”.

(MACHADO & ALVES, *Ibid.*,17), defendem que é “ mais eficaz, por exemplo, remeter o aluno para uma situação de sucesso, dando feedback de aspectos positivos, ou conduzindo-o a tentar de novo a realizar a tarefa ajustando as estratégias utilizadas”.

- **Valorizar mais o esforço que o resultado. Valorizar mais a qualidade e não tanto a quantidade:**É importante deixar claro que, se o padrão de valorização continuar a ser o resultado em si mesmo e a quantidade de tarefas cumpridas, estes alunos continuarão numa inevitável situação desfavorável em relação à aprendizagem.
- **Evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos. Evitar a todo o custo o «desânimo aprendido» (LEARNED1975.)**

Obviamente que qualquer professor que esteja a ler estas estratégias se deparará com o clássico e complexo problema da diferenciação pedagógica. Seria fácil se o processo de ensino-aprendizagem não se operacionalizasse no contexto de turmas com um número bastante elevado de alunos. A solução para este problema encontra-se numa eficaz hierarquia de prioridades.

MACHADO & ALVES (*Ibid.*,18) defendem que “os pais e encarregados de educação e professores tendem a comparar os filhos e alunos com outros, no sentido de os motivar a evoluir: «na actualidade, o teu irmão já fazia isso» ou «todos acabaram menos vocês». No entanto, esta estratégia falaciosa, uma vez que tende a provocar reacções de revolta e injustiça, contraproducentes na aprendizagem. Repare-se que, de acordo com a teoria da comparação social(FESTINGER,1954), é «previsível que a comparação social aconteça naturalmente». O que é legítimo em muitas situações.

#### **2.2.4.2 A falta de vontade de aprender como consequência da percepção de ausência de relevância e aplicabilidade das aprendizagens**

É importante relacionar os conteúdos escolares com a vida diária dos alunos, permitindo a identificação pessoal destes com a escola. Desta forma, aprenderá cumprir uma função positiva para os alunos, dando maior nível de motivação.

ROHRS (2010:77) falando sobre a metodologia de Montessori afirma:

“ [...] Acreditava que a **aprendizagem** era uma conquista da criança, partindo da concepção de que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos (**auto aprendizagem**), desde que nos seja dado as condições necessárias. Para isso o professor deve fornecer tarefas, materiais e actividades que são relevantes e úteis para os alunos e relacionar os conteúdos escolares com a resolução prática de problemas reais [...]” grifo nosso.

A escola é o espaço social que tem como proposta aproximar o aluno do conhecimento, estimulando-o ao desenvolvimento de habilidades e competências, fazendo que esse compreenda as relações uns com os outros. Para isso, ela deve estimular a autonomia e projectar o futuro, tornando-os proactivos.

**a) Estimular a autonomia e proatividade dos alunos, para corrigir o que esta mal no ensino.**

Ao buscarmos a compreensão pedagógica de (MACHADO & ALVES *Ibid.*,19), estes entendem que:

A diminuição da passividade dos alunos em sala de aula é uma das estratégias que diminui a desmotivação destes alunos. Consequentemente, potenciar autonomia e a proatividade dos alunos permite que estes se envolvam mais nas aulas. [...]Ter oportunidade de dar opinião, de decidir, de resolver problemas, de se co-responsabilizarem pelo ambiente de aprendizagem, de trazerem problemas reais para resolver no âmbito de determinados conteúdos programáticos, de trazerem questões, de apresentarem resultados de pesquisas serão formas de operacionalizar o envolvimento dos alunos.

**b) Resgatar a confiança da escola, fazendo projecção no futuro, melhorar o que esta bom no ensino**

Pode ser útil orientar os alunos para que se projectem no futuro, para isso é necessário resgatar a confiança da escola, a fim de melhorar o que esta bom no ensino e dar credibilidade por meio de um ensino de qualidade. É natural que os alunos se centrem única e exclusivamente no presente, tendo dificuldade em imaginar- se enquanto adultos ou profissionais.

Segundo os teóricos (MACHADO & ALVES, *op.cit.*2013: 20), o professor deve «conduzir os alunos no sentido de contribuir para que o mesmo consiga compreender que algumas das funcionalidades e utilidades das aprendizagens presentes só se concretizará no futuro».

**2.2.4.3 A falta de vontade de aprender como consequência da percepção de ausência de desafio e interesse**

- a) **Reforçar a escola como contexto privilegiado:** O declínio da motivação ao longo da escolaridade parece ser inevitável. A partir de certa altura: “(...) os dois melhores dias na escola durante o ano escolar são o primeiro e o último” (LEPPER *et.al*, 1997: 23) *apud* MACHADO & ALVES, *op.cit.* 2013: 21).
- b) **Criar um ambiente de aprendizagem motivador:** Desde a organização física a dinâmica da sala de aula, é importante usar estruturas de organização e gestão de sala de aula que encorajam

a responsabilidade pessoal e social, e que facultam um ambiente seguro, confortável e previsível (LEMOS, 2005; PINTRINCH, 2003).

- c) **Estabelecer relações pedagógicas personalizadas:** Quando os alunos se apercebem que são tidos em conta de forma idiossincrática, sentem-se inevitavelmente mais envolvidos na aula elevando «a sua dimensão ética». (TCHIPESSE, 2019:66).
- d) **Promover curiosidade:** Ser professor implica ser provocador. Ensinar implica provocar. O professor deve provocar curiosidade, interesse, desafio, vontade de saber. Neste sentido, MACHADO & ALVES, defendem que:

“as estratégias pedagógicas utilizadas, quer a comunicação verbal e não verbal, quer os materiais, quer as perguntas formuladas na aula, quer até os inícios de aula, devem ser provocadores de predisposição antecipatória por parte do aluno para aprender” (*Ibid.*, 21).

- e) **Proporcionar actividades, tarefas e materiais interessantes e estimulantes que incluam novidade e variedade, numa lógica cooperativa e colaborativa:**

A utilização repetitiva das mesmas estratégias diminui a activação gratificante do acto de aprender. É assim com todos os aprendentes. O professor deve então, questionar-se sobre a possibilidade de dinamizar algo diferente em algumas aulas.

A “adopção de estratégias pedagógicas baseadas na aprendizagem colaborativa tem vindo a evidenciar-se bastante eficaz”, disse (WENTZEL, 2009) *apud* MACHADO & ALVES, *op.cit.* 2013:22), estas permitem «atingir objectivos académicos e objectivos sociais». De forma geral, os alunos sentem-se mais desafiados e envolvidos nas tarefas de sala de aula.

- f) **Melhorar a metodologia de ensino, para modelar e demonstrar interesse e envolvimento nas actividades**

O professor tem a responsabilidade de mostrar interesse e entusiasmo pelos conteúdos, esta é uma das formas mais eficazes de provocar o interesse e o entusiasmo nos alunos. Tal como referido anteriormente, o professor assume o papel de «modelo motivacional». Desta forma, “quando o próprio professor demonstra interesse, satisfação e envolvimento, os alunos são mais facilmente envolvidos e conectados com as aprendizagens”. (MACHADO, & ALVES, *passim*).

### 3. Metodologia

Neste estudo a população constituir-se-á, por professores do I ciclo do ensino secundário, das escolas do Município de Viana e do Icolo e Bengo. A população alvo de estudo será composta por duzentos (200) professores. Deste modo teremos uma amostra constituída por cento e cinquenta (150), correspondente á 75% do grupo alvo de estudo.

Optamos pelo modelo da pesquisa quanti-qualitativo. Este tipo de pesquisa nos ajudou a buscar conhecimentos tangíveis sobre os fenómenos sociais. É uma opção para os estudos que buscam os significados que as pessoas atribuíram as suas experiencias do mundo social e como as pessoas compreendem e interpretam esse mundo. Na perspectiva dos objectivos a alcançar, de acordo com o tema, optou-se pela pesquisa bibliográfica, este consistiu na consulta de obras que abordam o tema em questão, no final aplicamos inquéritos. Este procedimento permitiu recolher dados que foram analisados de forma a estabelecer comparações. Aplicamos o questionário escrito com algumas perguntas abertas, semiabertas e fechadas com objectivo de recolher informações credíveis sobre o assunto.

Para a elaboração desta pesquisa, os procedimentos utilizados numa primeira fase foi a elaboração de alguns questionários, pois estes foram aplicados aos professores. No final recolhemos os questionários, codificamos, analisamos os conteúdos e, por fim, elaboramos este informe. Analisamos as informações sobre os principais pressupostos pedagógicos para ensinar quem não quer aprender, considerando as principais metodologias de ensino e os indicadores para motivar os alunos, conforme orientam os manuais de didáctica, Pedagogia, metodologia de ensino, filosofia e psicologia da educação, analisando tecnicamente as linhas que definem o sucesso ou o fracasso da aprendizagem dos alunos. Os inquéritos distribuídos aos professores foram a amostra no total de cento e cinquenta (150), dos duzentos (200), que é a nossa amostragem, o que corresponde á 75% do grupo alvo e foram recolhidos para a nossa análise cento e quarenta e cinco (145), inquéritos que estão assim distribuídos em tabelas.

#### 4. Análise e Discussões dos Resultados

Neste capítulo, são apresentadas as respostas obtidas com a aplicação do questionário aos professores.

**Tabela 1: Prática pedagógica para buscar interesse dos alunos na aprendizagem**

Nº	Dimensões pedagógicas	f	Rendimento (%)
01	<i>Saber pedagógico</i> (consiste no uso do conhecimento do professor para diversificar a acção pedagógica)	45	31
02	<i>Conhecimento específico</i> (consiste em colocar o aluno no centro das actividades pedagógicas)	100	68,9
03	<i>Saber da experiencia</i> (consiste em usar a experiencia de vida do professor para ensinar, colocando de fora o aluno)	0	0
04	Total	145	99,96

**Fonte:** Resultados dos inquéritos dirigido aos Professores (EMIB & EMV 2020)

Hoje o debate se enriquece com o resultado de novas experiencias pedagógicas e de novos trabalhos de psicologia cognitiva. Nós examinamos os professores, tendo em conta os indicadores de uma pedagogia que promove o interesse do aluno, pois definimos três dimensões fundamentais para a prática pedagógica. Questionando os professores, 68,9% defende que, a melhor forma de buscar interesse do aluno em relação à aula, consiste em colocar o mesmo no centro de toda actividade pedagógica. Destes, apenas 31%, entendem que não basta o conhecimento específico do professor, porém é necessário ter conhecimento pedagógico.

Segundo (COIL *et al.*, 2010:530):

“quando os professores decidem utilizar na sua pratica pedagógica, que visa buscar interesse do aluno em aprender, deve optar pela estratégia de aprendizagem activa[...], este permite que, o foco do processo sejade auxiliar os alunos a entenderem melhor os conceitos, desenvolver habilidades e atitudes (competências para promover uma aprendizagem mais profunda)”.

As respostas deram margem para afirmar que os alunos aprendem mais quando estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ao professor atribui-se a responsabilidade de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e seus próprios interesses, de modo que estes possam escolher questões significativas para seus estudos e construir novos conhecimentos a partir do que já sabem.

Na segunda pergunta, procuramos lembrar os professores, o facto de que toda a prática pedagógica caminha sempre por resistências e desistências, em uma perspectiva dialéctica, pulsional, totalizante. Para compreender a dimensão ética do professor na sala de aula, levantamos a seguinte pergunta: O que farias se um aluno te dissesse não gosto das suas aulas? **Ponto de vista dos professores.**

- a) Procurava entender as motivações que leva o aluno a não gostar das aulas;
- b) Devia manter um dialogo permanente com os alunos, antes, durante e depois da aula, a fim de compreender onde tenho falhado, com isso melhorar a metodologia, pois é preciso que o mesmo esteja atraído pelo método de ensino a fim de elevar maiores níveis de interesse;
- d) Premiar uma atenção individualizada, no sentido de entender as preocupações, a fim de colocar o aluno no centro das actividades pedagógicas;
- c) Proporcionar desafios na disciplina para despertar o interesse do aluno ou ainda devemos aproveitar a situação para fazer um diagnóstico rigoroso da aula, a fim de propor novas técnicas de ensino.

**Tabela 2: Factores, que promovem a desmotivação dos alunos a aprenderem.**

Nº	Principais Factores	f	Rendimento (%)
01	Quando o professor não deixa falar, ou fazer aquilo que ele pensa durante as aulas, durante ou depois da aula.	11	7,5
02	Quando o aluno percebe que há fraca capacidade do professor em relação a disciplina.	98	67,5
03	Quando o aluno sente que o conteúdo ensinado não é estimulante e é pouco desafiador.	37	24,8
04	Total	145	99,8

**Fonte:** Resultados dos inquéritos dirigido aos Professores (EMIB & EMV 2020)

Existem vários factores que podem concorrer para a promoção da desmotivação do aluno em aprender. (BANDURA, 1977), defende que «a observação de modelos é determinante na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, para isso é fundamental o professor demonstrar competências na prática pedagógica» (*grifo do autor*). Porém, 67% dos professores defendem que um dos factores que leva o aluno a estar desmotivado, antes ou durante a aula, resulta do reconhecimento da fraca capacidade do professor em

relação à disciplina que lecciona, esta incapacidade do professor pode levar o aluno a acreditar que não conseguirá obter resultados, por meio da aprendizagem que o professor lhe proporciona, em função disso desequilibrará a sua motivação.

Enquanto 24,8% dos professores entendem que quando o aluno sente que o conteúdo ensinado não é estimulante e é pouco desafiador, eleva os níveis de desinteresse sobre a aula.

No entanto, a investigação enfatiza «o papel do professor na activação e manutenção da motivação dos alunos» (e.g. LEMOS, 1999). Este princípio permite despertar o interesse do aluno à pesquisa e pode aprimorar habilidades colaborativas e comunicacionais que são essenciais para o trabalho em equipe, pois, o professor é um agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos.

**Tabela 3: Estratégias pedagógicas para ensinar um aluno que não quer aprender.**

Nº	Estratégias pedagógicas	f	Rendimento (%)
01	Fornecer ao aluno um feedback claro e detalhado para desenvolver sua competência, proporcionando desafios que lhe permitam ser bem-sucedido.	115	79,3
02	Se a maioria dos alunos demonstrarem vontade de aprender com classificações de 80% é muito bom, nestes termos deixar que os 20% dos alunos, assumam a responsabilidade da fraca aprendizagem.	20	13,7
03	Reconhecer as emoções negativas vivenciadas em contexto escolar, evitando comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos.	10	6,8
04	Total	145	99,8

**Fonte:** Resultados dos inquéritos dirigido aos Professores (EMIB & EMV 2020)

Nós entendemos que, por vezes, é sempre necessário que o professor, estrategicamente, ajuste o nível de exigência da tarefa, a capacidade real actual do seu trabalho e do aluno, para permitir que este seja bem-sucedido.

O aluno desmotivado é resultado, muitas das vezes, da fraca capacidade do professor em relação a inovação dos métodos de ensino, 79,3% dos professores inqueridos dizem que é essencial fornecer ao aluno um feedback claro e detalhado para desenvolver sua competência, com objectivo de proporcionar grandes desafios. Este processo pedagógico permitirá ao aluno ser eficaz e eficiente.

O professor deve criar situações pedagógicas na aula, em que se estimula explicitamente no aluno o esforço, a acção estratégica e o auto controlo da aprendizagem. Segundo (MACHADO & ALVES, 2013:19-22):

“a utilização repetitiva das mesmas estratégias diminui a activação gratificante do acto de aprender. E assim com todos os aprendentes. O professor deve então, questionar-se sobre a possibilidade de dinamizar algo diferente em algumas aulas [...]. Estratégias desta natureza implicam o conhecimento das características, Interesses e expectativas dos alunos, bem como a utilização de outros materiais e tarefas para além das prescritas nos manuais escolares adoptados, que algumas vezes estão bastante desfocados das realidades de alguns alunos”.

Nas escolas nós deparamos muitas vezes com a complexidade de professores diante das dificuldades de ensinar, estas são tomadas de uma inevitável sensação de impotência que em alguns momentos se deparam diante de um quadro desanimador, tanto dos professores como dos alunos. Para a nossa pesquisa, 13,7% dos professores, defendem racionalmente que não é sua responsabilidade quando o aluno está desmotivado em aprender, pois a aprendizagem é uma tarefa individual, nestes termos, se a maioria dos alunos demonstrarem vontade de aprender com classificações de 80%, já é muito bom, pois se os 20% dos alunos não demonstrarem interesse em aprender, estes devem assumir a responsabilidade da sua fraca aprendizagem. Segundo (SILVA & PICCOLO, 2010:195), “quando o processo de ensino-aprendizagem não alcança êxito, embora existam outros factores, as causas geralmente são buscadas somente no estudante, o qual se torna referência de incapacidade, tornando-se o único responsável pelo seu fracasso.”

**Tabela 4: Uma forma do professor contribuir na promoção da autonomia do aluno em sala de aula.**

Nº	Princípios pedagógicos a ter em conta	f	Rendimento (%)
01	Nutrir de recursos motivacionais internos (interesses pessoais).	25	17,2

02	Não aceitar as expressões de sentimentos negativos dos alunos.	30	20,6
03	Ter paciência com o ritmo de aprendizagem dos alunos.	75	51,7
04	Não dar as explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo.	15	10,3
05	Total	145	99,8

**Fonte:** Resultados dos inquéritos dirigido aos Professores (EMEIB & EMV 2020)

Dos cento e quarenta e cinco (145) professores questionados, 51%,7 disseram que uma das formas do professor contribuir na promoção da autonomia do aluno é «ter paciência com o ritmo de aprendizagem», isto implica que o professor deve transformar a aula numa prática pedagógica, pois isto só é possível se ela for organizada: com intencionalidades pedagógicas [...] ; se estiverem carregadas de reflexão contínua [...] ; se permitirem acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos [...].

Este processo irá potenciar a autonomia e a proatividade dos alunos, permitirá que estes se envolvam mais nas aulas. Enquanto 20,6% disseram que o professor não deve aceitar as expressões de sentimentos negativos dos alunos, pois isto vai ajudar a elevar a autonomia do aluno. Dos professores inqueridos, registamos que, 17,2%, entendem que um dos princípios pedagógicos a ter conta, na promoção da autonomia do aluno consiste em nutrir de recursos motivacionais internos. Olhando para os interesses pessoais, nós entendemos que esse é um dos factores que merece ser destacado em relação as dificuldades de aprendizagem. Segundo (BARBOSA , 2015,:21grifo do autor):

[...] Desde cedo os alunos são sempre, levados a acreditar que a não aprendizagem deve-se única e exclusivamente a um problema ou incapacidade dele, assim dentro deste contexto as crianças com dificuldades vão produzindo um sentimento de fracasso escolar. **Porque ao professor sempre faltou a responsabilização, da não aprendizagem dos alunos.**

Podemos concluir que «ensinar exige rigorosidade metodológica, pois o professor democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática pedagógica, reforçar a capacidade crítica do aluno e premiar sua curiosidade. É importante realçar que, uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os alunos com rigorosidade metodológica com que devem se aproximar dos objectos cognoscíveis durante a sua aprendizagem.

## Reflexão Final

Com este trabalho conclui-se que o aluno que não quer aprender precisa de mais apoio, mais atenção e observação, e o professor é quem vai mediar a aprendizagem e as interações do aluno com outros colegas. Não basta apenas estar à frente, na sala de aula, falando e fazendo com que os alunos engulam as informações e não possam debater e expor as suas opiniões, ansiedades e dúvidas. O verdadeiro professor «é aquele que motiva o aluno a procurar informações» e ser pesquisador em constante aprendizagem. O aluno que vive num ambiente estimulador vai construindo prazerosamente seu conhecimento do mundo, a falta de vontade de aprender está relacionada, além de outros factores, à auto-estima do aluno, isto implica essencialmente em manter o aluno «disposto e consciente da sua capacitação em aprender».

A família tem um papel importante no contexto da dificuldade de aprendizagem é um ponto fundamental, já que o aluno se espelha nas atitudes e comportamento dos pais e qualquer tendência negativa influência decisivamente no processo de baixa auto-estima, complicando o desenvolvimento escolar.

Buscamos também reflectir sobre como estas dificuldades têm sido encaradas pelos professores e as possibilidades de trabalho do professor mediante estas dificuldades. Durante este estudo foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de verificar o que estava sendo produzido na comunidade científica em relação a esta problemática, no final aplicamos alguns questionários que deram margem para concluir que a falta de vontade de aprender, tem origem nos factores extrínsecos e intrínsecos, ou seja, para além dos aspectos psicológicos e biológicos ela envolve, principalmente, o ambiente no qual o sujeito está inserido, pois será o meio e os estímulos que irão determinar a dificuldade em maior ou menor grau do aluno em relação à aprendizagem, para isso o papel do professor é extremamente importante.

## 5. Referências

- BARTHOLO J. R. *Você e eu: Martin Buber, presença palavra*. Rio de Janeiro: Garamond.2001.
- BANDURA, A. *Social learning theory*. NY.: Prentice Hall.1977.
- BARBOSA, M, B. *Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: perspectivas para sua compreensão e superação*. Rio (monografia), 2015.
- DOZENAA. *Uma breve análise sobre a postura dos alunos em sala de aula: Pontos de vista sobre a indisciplina*. Brasil.2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra.1996.
- FESTINGER, L. A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140. 1954
- GARRIDO, Selma Pimenta. *Saberes pedagógicos e atividades docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação – O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1995.
- LEMOS, M. S. *Motivação*. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Motivação, aprendizagem e desenvolvimento*. In A.M. Bertao, M. S. Ferreira, & M. R. Santos (Orgs.). *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- MORAN, J. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. São Paulo, 2000.
- MURPHY, D. *Martin Buber's philosophy of education*. Dublin: Irish Academic Press, 1988.
- MACHADO, J, & ALVES, J, M [orgs]. *A escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas*: SAME, porto, 2013.
- PIA GET, J. Teses adicionais. In: IN HELDE R, B.; GARCÍA, R.; VON ÈCHE, J. *Epistemologia genética e equilíbrio*. Tradução Jorge Correia Jesuino. Lisboa: Livros Horizonte, 2006.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: IN HELDE R, B; BOVET, M.; SINC LAI R, H. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. Tradução Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1976.
- PINTRICH, P. R. *A motivational science perspective On the role of student motivation in learning and teaching contexts*. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667, 2003.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

SEBER, Maria da Gloria. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 2000.

SILVA, V. L. T.; PICCOLO, V.L.N. *Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras*. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 23, n. 2, p. 191-211. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a09.pdf>>. Acesso em: 16 jul, 2014.

ROHRS, Hermann. *Maria Montessori*. Recife: Massangana, 2010.

TCHIPESSE, M, F. *Dimensão Ética Do Professor Na Sala De Aula*: Muenhu. Angola, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Problems of general psychology*. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. *The Collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum, v.1, p. 39-285, 1987.



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### **Horácio Luís Respeito**

Mestre em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica (UP). Docente de Biologia formado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane (UPQ). Licenciado em Química Marinha pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) - Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeiras de Quelimane (ESCMCQ). E-mail: [horaciorespeito32@gmail.com](mailto:horaciorespeito32@gmail.com).

## **TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DE QUÍMICA - UMA REFLEXÃO DA ACÇÃO DIDÁCTICA DO ENSINO SECUNDÁRIO DA CIDADE DE QUELIMANE**

### **RESUMO**

A presente pesquisa tem como objectivo geral, analisar as Tendências Metodológicas dos Professores no Ensino de Química. Constituem os objectivos específicos: Identificar os Métodos de Ensino de Química usados nas Escolas Secundárias Gerais da cidade de Quelimane; Descrever os Métodos de Ensino usados pelos professores de Química e por fim, Propor o Método inovador e auxiliar para o Ensino de Química. Participaram nesta pesquisa 31 professores que leccionam a disciplina de Química e 120 alunos da 12<sup>a</sup> classe, Grupo B, curso Diurno. A presente pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa e, para a colecta dos dados utilizou-se o questionário de perguntas abertas, observação de aulas de Química e por fim, a Leccionação de aulas. Com os dados colectados, verificou-se que os professores de Química usam frequentemente os métodos expositivos e poucas vezes os métodos de elaboração conjunta e trabalhos independentes dos alunos. Portanto, durante a leccionação das aulas propõe-se o uso de método de Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP) como um método inovador e auxiliar e que cria uma grande interacção entre professores - alunos – conteúdo e, fornece soluções dos problemas de maneira responsáveis e conscientes.

## **METHODOLOGICAL TRENDS OF TEACHERS IN THE TEACHING OF CHEMISTRY – A REFLECTION OF THE DIDACTIC ACTION OF SECONDARY EDUCATION IN THE CITY OF QUELIMANE**

### **ABSTRACT**

The present research has as general objective, to analyze the Methodological Trends of the Teachers in the Teaching of Chemistry. The specific objectives are: Identify the Chemistry Teaching Methods used in General Secondary Schools in the city of Quelimane; Describe the Teaching Methods used by Chemistry teachers and finally, Propose the innovative and auxiliary Method for Teaching Chemistry. Participated in this research 31 teachers who teach the discipline of Chemistry and 120 students of the 12th grade, Group B, Day course. The present research was based on the qualitative approach and, for the collection of the data it was used the questionnaire of open questions, observation of classes of Chemistry and finally, the Teaching of classes. With the data collected, it was found that Chemistry teachers often use expository methods and rarely the methods of joint elaboration and independent work by students. Therefore, during the teaching of classes it is proposed to use the Problem Based Learning (PBL) method as an innovative and auxiliary method that creates a great interaction between teachers - students content and provides solutions to problems in a responsible and conscious way.

**Keywords:** *Methodological Trends, Chemistry Teaching, Teaching Methods*

## 1. Introdução

A Química sendo uma ciência que estuda as transformações, as propriedades e as características dos elementos da natureza, surge desde a formação da terra. O homem como um ser natural e racional sempre explorou e aplicou nas suas actividades do dia-a-dia, todos os elementos Químicos que a natureza lhe ofereceu. Portanto, a exploração e aplicação desses elementos químicos, surgiu desde os tempos mais remotos, por esta ciência estar ligada à história da Humanidade, de desenvolvimento e das civilizações humanas.

Segundo o Ministério de Educação e Cultura de Moçambique (2007), as oportunidades do aluno adquirir os conhecimentos Químicos e experimentar um conjunto de ferramentas que lhe permita desenvolver a sua própria visão no mundo e aplicar o que aprendeu em situações de vida prevista e imprevista é importante, porque as estratégias e métodos de ensino adoptados pelos professores de Química, devem ser diversificados e ajustados às necessidades reais dos alunos.

O interesse em analisar as tendências metodológicas dos professores de Química começou no período em que frequentava o Ensino Secundário Geral (ESG). Devido a forma dogmática metodológicas que eram dadas as aulas na altura que na verdade criava certas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos de Química. Essa curiosidade cresceu mesmo quando actuava como docente, uma vez que, o ministério de Educação e cultura na altura foi contratando os professores sem a formação psicopedagógica devido a graves problemas de falta desses profissionais, tanto no ensino primário como no ensino secundário de Moçambique.

De acordo com Roma (1989, p. 71), os graves problemas que afligem actualmente a Educação moçambicana têm raízes profundas nos cinco séculos de colonização portuguesa. O Governo moçambicano não considerou o suficiente o conjunto de reformas feitas ao sistema herdado do período colonial para tornar a Educação como um instrumento eficaz e de desenvolvimento.

Para Deixa (2014, p. 15), os graves problemas do sector da Educação estão na qualidade dos serviços que estão a cair e nas várias reformas introduzidas que não têm tido um impacto significativo, ou seja, as reformas curriculares de Moçambique não são devidamente acompanhadas com as transformações desejadas. Nesse caso, ao introduzir-se as mudanças curriculares sem contudo a observância das transformações ao nível dos mentores da base, constata-se a existência de poucas horas de contacto

entre professor-aluno, os problemas da carência de aulas e de métodos de ensino e de aprendizagem adequados.

Nesta pesquisa pretende-se responder a seguinte pergunta: *Quais são as tendências metodológicas dos professores no Ensino de Química nas Escolas Secundárias da cidade de Quelimane?*

De forma sumaria, este artigo encontra-se organizado em seis (6) secções, nomeadamente: a introdução, a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, a apresentação e discussão dos resultados, as considerações finais e as sugestões e, por fim, as referências bibliográficas citadas ao longo do trabalho.

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1. Métodos de ensino

Os métodos de ensino permitem ao professor à realização da actividade docente. Constituem um importante domínio de conhecimento para a formação e para a prática educativa ao fortificar as relações vivenciadas entre professor - alunos, tanto na sala de aulas como fora.

De acordo com Libâneo (1990, p. 160), os métodos de ensino consistem na mediação escolar tendo em vista a activação das forças mentais dos alunos para a assimilação da matéria e podem envolver: *aspectos externos* - método de exposição pelo professor; método de trabalho relativamente e independente do aluno; método de elaboração conjunta (ou de conversação) e; método de trabalho em grupo ou *aspectos internos* – que obedecem os passos ou funções didácticas e procedimentos lógicos e psicológicos de assimilação da matéria.

### 2.2. Importância dos métodos de Ensino

Do ponto de vista científico e/ou académico, os métodos de ensino apresentam uma grande utilidade no processo de Ensino-aprendizagem (PEA), pois criam a motivação no aluno e ampliam a sua visão para a realização das actividades e, até a superação das possíveis dificuldades encontradas numa dada matéria de uma disciplina ou módulo.

De acordo com Dias *et al.* (2010, p. 156), a pedagogia moderna a que tem como centro a aprendizagem do aluno, enfatiza procedimentos de ensino e aprendizagem que envolvem o aluno a descobrir e construir os conhecimentos.

Com isso, a relação entre a teoria e a prática só pode ser realizada, tão-somente se, os aspectos externos e internos de ensino e aprendizagem do aluno for baseado em problemas, porque na Educação actual confrontamos com grandes desafios sobretudo de qualidade de Ensino e de aprendizagem.

Duarte (2017, p. 11), afirma que, na academia moderna são colocados novos desafios que auxiliam na produção de conhecimentos para aclarar e fazer perceber estes novos movimentos educacionais, disseminar experiencias, identificar problemas do percurso e propor soluções, desenvolver metodologias de pesquisa e de ensino e criar espaços de aprendizagem e formação.

### 2.3. Tendências Metodologias de Ensino

Actualmente a sociedade moderna passa por profundas transformações pelas quais levam a reflexão acelerada sobre o processo de ensino e de aprendizagem (PEA), e as metodologias de ensino usadas de forma geral e em particular para a disciplina de Química. De acordo com Lima (2012), as metodologias utilizadas pelos professores de Química têm estado em desacordo com as novas tendências pedagógicas. Ou seja, para o ensino de Química ainda se desenvolve uma metodologia de memorização e que, muito pouco, relaciona a Química com o quotidiano do aluno. O professor parece não estimular e incentivar o aluno a estudar a Química, ou seja, o professor não consegue identificar e buscar informações relevantes para o seu aluno.

Para Ponte *et al.* (2008), as metodologias modernas de ensino e de aprendizagem de Química, deveriam possibilitar aos alunos a capacidade de associar os conteúdos que o professor vem ministrado ao longo do ano lectivo com sua realidade local para que possam julgar, com fundamentos, as informações adquiridas na mídia, na escola e entre outros fóruns.

Assim, coloca-se aqui um desafio particular para os professores de química, de modo que sejam responsáveis pelo PEA e tenham o compromisso de colocar em primeiro plano o seu papel como Educador, através de uma prática responsável que auxilia o seu desenvolvimento na carreira docente.

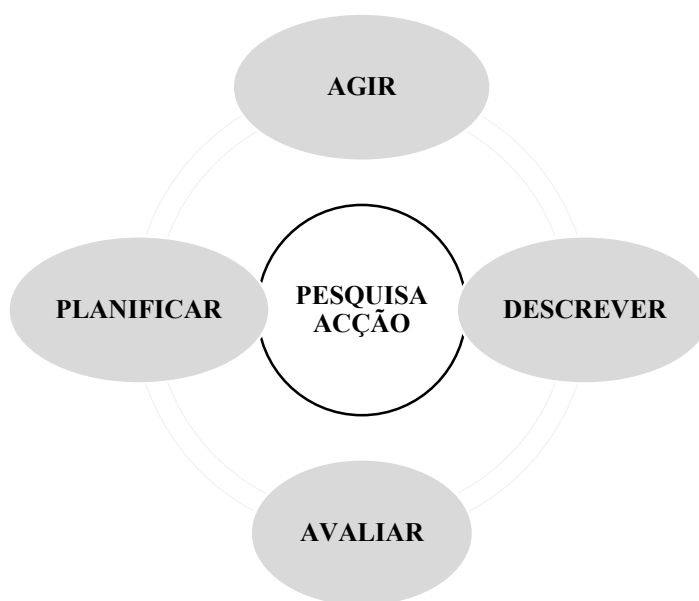
### 3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

#### 3.1. Descrição da área de estudo e das fases da pesquisa

A presente pesquisa realizou-se na cidade de Quelimane durante o ano lectivo de 2018. A cidade de Quelimane “localiza-se na região centro de Moçambique na província da Zambézia. Tem 5 postos Administrativos com 59 Bairros” (CMCQ, 2015). Igualmente, o distrito da cidade de Quelimane apresenta uma superfície de 122Km<sup>2</sup> e faz limite com o distrito de Nicoadala na parte norte e oeste e com o distrito de Inhassunge a sul, e leste oceano Índico (INE, 2012, pp. 9 -10).

A pesquisa desenvolvida, quanto a abordagem é qualitativa e, quanto os procedimentos técnicos é pesquisa acção. Neste trabalho, a pesquisa-acção obedeceu quatro (4) fases, como ilustra no diagrama a baixo.

**Figura 1:** Diagrama que representa as fases do ciclo de pesquisa-acção.



**Fonte:** Adaptado do texto de Tripp (2005, p. 446).

De forma sumária, na fase de planificação, primeiro identificou-se e definiu-se os objectivos do problema da pesquisa e de seguida estabeleceu-se as possibilidades de diversas acções para serem solucionadas e por fim, determinou-se os princípios epistemológicos para orientação da acção.

Na fase de acção, iniciou-se através do processo de sensibilização dos participantes da pesquisa e de seguida a organização dos participantes em grupos de seis (6) cada. Na fase de descrição: expôs-se o assunto à todos membros do grupo, descreveu-se os factos, analisando profundamente o nível de compreensão dos assuntos tratados onde de seguida, organizou-se a síntese final. Na última fase, avaliou-se o processo de ensino e os resultados alcançados, tanto da prática como da aprendizagem teórica o que possibilitou a aplicação do teste diagnóstico.

### **3.2. Participantes e apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Na presente pesquisa foram envolvidos 151 participantes, dos quais 31 professores em exercício e que leccionam a disciplina de Química, nas escolas públicas e 120 alunos da 12ª classe, Grupo B<sup>26</sup>, curso diurno.

Para a colecta dos dados usou-se um inquérito de perguntas abertas para professores que leccionam a Química nas Escolas Secundárias da cidade de Quelimane, a observação directa de aulas de Química de 8ª a 12ª classe e por fim, desenvolveu-se uma acção didáctica de 360 minutos na 12ª classe que consistiu em assimilação dos conteúdos das substâncias Macromoleculares sintéticas.

Usou-se questionário de perguntas abertas para os professores que leccionam a Química, para dar a maior liberdade de apontar/apresentar as suas ideias por escrito, e permitir também a obtenção de informações fidedignas sobre a prática da profissão docente.

Antes do inquérito por questionário, primeiro solicitou-se a autorização nas Direcções das Escolas. Após a autorização, foram aplicados os questionários aos professores com a colaboração dos Directores Adjuntos Pedagógicos (DAP's) e os delegados das disciplinas de Química, como forma de facilitar a interacção e preenchimento dos mesmos de forma isolada e depois devolvidos no dia seguinte ao pesquisador.

Durante o processamento dos dados, codificou-se os questionários dos Professores em “P1, P2, P3... a P31”, de modo a facilitar o cruzamento das respostas fornecidas por cada inquirido e, facilitar também, a análise e a interpretação dos dados.

---

<sup>26</sup>Representa a área de Ciências Naturais e Matemática

Após atribuição dos códigos dos inquéritos dos professores foram observadas aulas de Química de 8<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classe, para a consolidação dos dados, ou seja, com o objectivo de verificar se os professores aplicam nas aulas de química as metodologias activas e participativas. Essa observação de aulas foi planeada e combinada um dia antes com os professores de forma a evitar a surpresa.

É importante salientar-se aqui que se assistiu aulas do 1<sup>o</sup> a 2<sup>o</sup> ciclo, com o objectivo de responder com maior exatidão a pergunta colocada nesta pesquisa sobre as tendências metodológicas dos professores no ensino de Química nas escolas Secundárias da cidade de Quelimane. E escolheu-se a 12<sup>a</sup> classe para a leccionação de aulas usando a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por duas razões consideradas relevantes pelo pesquisador e conforme a indicação do plano curricular do ESG de Moçambique:

- i. O 2<sup>o</sup> ciclo é de carácter especializado e tem como objectivo preparar o estudante para a vida, integração no mercado de trabalho e a continuação dos estudos no ensino superior.
- ii. No 2<sup>o</sup> ciclo, o aluno deve realizar pequenos projectos de pesquisa e investigação científica na sua área curricular de opção e, desenvolver competências que possam ser úteis na vida social e profissional, como o empreendedorismo, trabalho em equipa, espírito crítico e estratégias de aprendizagem ao longo da vida.

Portanto foram essas razões descritas acima que levaram a realização da acção educativa. De acordo com Reis (2011, p. 7), a qualidade de acção educativa tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, a observação e a discussão de aulas constituem factores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, na melhoria da acção educativa, porque tanto o professor como o observador beneficiam de observação e da discussão de aulas.

Depois de observação directa de aulas de Química, desenvolveu-se uma sequência didáctica para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Química. De acordo com Libâneo (1994, p. 24), o ensino e aprendizagem na escola, desenvolve-se com uma instrução que consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumuladas pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico social, e que as metodologias específicas das matérias de Ensino formam uma unidade que mantém entre si uma relação recíproca.

É importante realçar que antes da acção didáctica, solicitou-se uma autorização á Direcção da escola onde desenvolveu-se a actividade. Após a autorização, entrou-se em contacto com as turmas para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de química.

Os participantes envolvidos nesta pesquisa (professores e alunos) foram explicados os objectivos, os procedimentos assim como, as actividades a ser desenvolvidas pelos pesquisadores no ambiente escolar. Como forma de apurar-se as veracidades sobre o nível de apreensão dos conhecimentos, aplicou-se inicialmente um teste sobre "Substâncias macromoleculares sintéticas".

Depois deste teste diagnóstico elaborou-se o cenário/contexto problema com o objectivo de dar o conceito de polímeros, conhecer a estrutura dos polímeros mais importantes e dos polímeros mais comuns. Só depois dessa fase apresentou-se o problema e a questão de partida para os grupos de 6 alunos a fim de procurarem e apresentarem as soluções. Ora vejamos no quadro a baixo a formulação do problema.

**Quadro 1-** Formulação do problema para assimilação da matéria

**Inserção do problema**

Um dos grandes problemas que apoquentam a sociedade moderna é a alteração climática que é influenciada pela poluição ambiental. Um dos exemplos disso é a utilização dos polímeros sintéticos que provocam o lixo, que estes, ao se acumularem no meio ambiente conservam por muitos anos as suas propriedades físicas devido à elevada resistência à degradação.

A incineração dos polímeros (plásticos) que originam o lixo, causam danos ao meio ambiente, por libertarem uma mistura de gases que destroem a camada do ozono e por libertarem também, o metano que pode ser explosivo. Para piorar, a maior parte dos resíduos não biodegradáveis são frequentemente enterrados em covas enormes e em grandes profundidades no solo (aterros sanitários), esses resíduos não biodegradáveis durante a chuva, podem escorrer através dos detritos, formando uma espécie de lama tóxica e perigosa que podem atingir aos lençóis de águas subterrâneos, aos rios e mares, pondo em risco a saúde pública, a vida das plantas e dos animais que lá habitam.

Nesse contexto, o problema em causa é tratado, no programa de ensino secundário, como sendo um tema gerador que permite que o aluno procure soluções com a finalidade de desenvolver as competências do saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver juntos e com os outros, conforme INDE/MINED (2010, p. 4), com vista, a contribuir para a aprendizagem em Química de forma activa e autónoma.

Portanto, com essas informações descritas aqui, propomos a responder a seguinte pergunta: **De que forma os polímeros sintéticos causam problemas ambientais?**

Questão norteadora:

i). Como solucionar este problema ambiental provocado pelos polímeros sintéticos?

**Bibliografia auxiliar para este trabalho**

1. CARNEIRO, M. S. de Sa. *Introdução à Química Orgânica*. Janeiro de 2010.
2. MONJANE, Armindo & CUCO, R. Américo. *Química Pré-Universitário 12*. Logman, Moçambique.
3. SIMÕES, Teresa Sobrinho. *et al. Química 12ª Classe*. (coordenador: José António P. de Barros. Plural editores, Grupo Porto Editora, 2014.
4. SOLOMONS, T. W. Graham & FRYHLE, Craig B. *Química Orgânica 1*. 7ª Ed, LTC Editora, 2001.
5. USBERCO, João & SALVADOR, Edgard. *Química*. 5ª Ed. Saraiva editora, Brasil. 2002.

Fonte: Autor (2018).

No fim da acção didáctica, orientou-se os alunos que elaborassem uma síntese das aulas dadas pelos pesquisadores com auxílio de método inovador de aprendizagem baseada em problemas (ABP), onde por fim aplicou-se um teste final com o objectivo de obter informações e descrever o nível de conhecimento dos alunos na assimilação dos conteúdos por si abordados<sup>27</sup>.

## 4. Apresentação e análise dos dados da pesquisa

Nesta secção irá se apresentar e discutir os dados dos questionários aplicados aos professores de química, de seguida da observação directa de aulas de química e por fim, da análise dos dados da leccionação de aulas.

### 4.1. Perfil dos inquiridos (professores)

Organizou-se as respostas desta pergunta de seguinte maneira: género, idade, grau académico, tempo de serviço na educação, tempo de serviço como professor de Química e a classe que lecciona.

Sistematizando os dados colectados, dos 31 participantes da pesquisa, 6 são mulheres e 25 são homens. Possuem habilitações académicas mínimas de nível médio e máximas de mestre. Igualmente, com esses dados verificamos que 2 participantes têm idades mínimas de 28 anos e 1 com idade máxima de 60 anos, respectivamente.

<sup>27</sup>Queira por favor visitar a Dissertação original na Biblioteca da Universidade Licungo – Quelimane.

E quanto ao tempo de magistério, os dados indicam que 1 participante tem no mínimo 1 ano de serviço. Igualmente, para os mesmos dados indicam que 1 dos participantes está na fase de reforma porque tem 35 anos de serviço e como professor de Química. Portanto, maior número dos participantes têm o grau de Licenciatura na área a que trabalham e todos já leccionaram o 1º e 2º ciclos do ESG.

#### 4.1.1. Métodos usados pelos professores no Ensino da Química

Com essa pergunta as respostas irão se apresentar de seguinte maneira:

**Quadro 2** - Métodos de Ensino usados pelos professores de Química

Inquiridos	Respostas recebidas
P1, P2, P3, P4, P5, P7, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P22, P23, P24, P26, P27, P28, P29, P30 e P31	Elaboração conjunta, método expositivo e trabalho independente do aluno.
P6	Método interrogativo
P8, P9, P19, P20, P21 e P25	Método indutivo, método dedutivo, trabalho independente do aluno e método experimental.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Os dados apresentados no quadro acima, indicam que 24 inquiridos ao ensinar a Química utilizam os métodos de elaboração conjunta, método expositivo e trabalho independente do aluno. Verificou-se algumas divergências nas respostas de alguns inquiridos, onde constatamos que alguns usam o método indutivo, dedutivo e método experimental.

Nesse contexto, percebeu-se também que, os métodos apresentados pelos inquiridos como por exemplo, a elaboração conjunta e o trabalho independente do aluno, permitem a interação entre professor-aluno.

De acordo com Dias *et al.* (2010, pp. 150-160), o método de elaboração conjunta, os dois intervenientes do processo de ensino (professor e alunos), interagem de forma activa, visando a ocorrência de novas aquisições, habilidades, atitudes ou convicções para a retenção e consolidação dos conhecimentos ou convicções.

#### 4.1.2. Descrição das dificuldades encaradas no ensino de conteúdo de Química.

Os dados colhidos nessa parte estruturou-se de seguinte maneira no quadro a baixo.

**Quadro 3** - Dificuldades encaradas pelos professores quando pretendem ensinar um determinado conteúdo de Química.

Inquiridos	Respostas recebidas
P1	A dificuldade que encaro é na falta de livros do aluno, para flexibilizar o PEA.
P2, P3, P4, P9, P13, P15, P16, P18, P19, P21, P24, P25, P27, P28, P29, P30 e P31	Costumo a encarar grandes dificuldades quando quero introduzir aulas ligadas as experiencias Químicas, por ausência de laboratório na escola, não só mais também, a falta de capacitações e a troca de experiências entre colegas dificultam o PEA.
P5	As dificuldades encaradas são enormes, principalmente se o professor pretender fazer o uso das metodologias de aprendizagem baseada em problemas (ABP) e do método de projecto devido a insuficiência da carga horária na disciplina de Química, dificulta o PEA.
P6 e P10	A falta de leitura dos alunos antes da aula, ou depois, sobretudo devido aos conhecimentos ambíguos não permitem dar conceitos fundamentais da matemática, dificultando assim o PEA.
P7, P8 e P23	Encaro algumas dificuldades quando preciso fazer certas experiencias, algumas demonstrações ao leccionar, devido da superlotação das turmas.
P11	Quando pretendo ensinar um determinado conteúdo Químico encontro dificuldades porque, muitos alunos tem dificuldades da própria linguagem da Química.
P12, P14 e P17	Não encaro nenhuma dificuldade,
P20	As dificuldades são enormes, não só no material didáctico, mais também, na capacitação dos professores de Química para se lidarem com a evolução e desenvolvimento da ciência.
P22	Tenho enfrentado algumas dificuldades quando quero introduzir a estequiometria.
P26	As dificuldades são enormes, partindo do princípio de que trabalho com alunos do campo que vem do processo de passagem semi-automática, isto porque, determinados conhecimentos que um aluno dessa classe (8 <sup>a</sup> a 12 <sup>a</sup> ), deveria ter, não tem, pois, alguns não sabem ler e nem escrever, muito menos fazer operações básicas de matemática.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Os dados ilustrados no quadro acima indicam, que os inquiridos encaram grandes dificuldades quando introduzem aulas ligadas a experiencia químicas, por falta de laboratório nas escolas e da inexistente de capacitações e troca de experiencias entre colegas. As dificuldades são evidentes mas o professor

nunca cruza os braços na sua actividade pedagógica, isto porque “a colocação de meios e de materiais didácticos como laboratório de experiências nas escolas continuam deficientes e dependentes de apoios externos à estrutura de tutela, limitando o espaço de actuação e de intervenção dos professores, nas decisões da escola” (Francisco, 2004, pp. 70-76).

Neste contexto, segundo o estudo realizado por Respeito & Deixa (2017, p. 40), sobre métodos de ensino, os dados indicaram que, os estudantes preferem nas suas aulas as metodologias de Aprendizagem Baseada em Problemas, metodologia de resolução e discussão de exercícios, ensino em seminário, actividades práticas simuladas, portefólio, palestras e simpósio.

#### **4.1.3. Como ultrapassa as dificuldades no ensino de Química.**

Depois de várias respostas apresentadas pelos nossos inquiridos os dados foram organizados de seguinte maneira.

**Quadro 4 - Caminhos usados para ultrapassagem das dificuldades no ensino de Química.**

<b>Inquiridos</b>	<b>Respostas recebidas</b>
P1, P8, P14, P15, P16, P22	Para ultrapassar tais dificuldades elaboro textos de apoio, como também, organizo cartazes, no acto de leccionação e divido os alunos em grupo.
P2, P3, P4, P9, P20, P21, P25, P27, P29, P30 e P31	Tenho usado alguns materiais que encontramos nas nossas casas, para demonstrarmos algumas experienciais possíveis.
P5 e P7	Para ultrapassar as dificuldades divido os alunos em grupo para não gastar muito tempo nas aulas, visto que, as exigências da Educação fazem-se sentir no cumprimento dos programas curriculares.
P6	Para ultrapassar as dificuldades realizo as aulas comparando com a realidade do aluno.
P10	Ultrapasso as dificuldades relembrando atempadamente os alunos nos trabalhos de casa (TPC).
P11 e P23	Para ultrapassar as dificuldades primeiro, motivo os alunos, mostrando a importância de Química para vida e perceberem a linguagem química para tirarem o medo dessa disciplina.
P12 e P17	Como não tenho nenhuma dificuldade ao ensinar a Química, uso todos mecanismos apropriados para PEA.

P18 e P24	Por falta de Laboratório uso aulas teóricas apenas.
P19	Ultrapasso as dificuldades usado as experiencias caseiras para tentar mediar os conteúdos, de modo a tirar o aluno do empirismo tendo em conta o tipo de ciência.
P26	Como os alunos tem dificuldades em ler e escrever nas aulas de Química transcrevo os apontamentos no quadro de modo que melhorarem a leitura e escrita.
P28	Disponibilizo todo material que é necessário para o ensino de Química, mesmo com a superlotação das salas de aulas.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Os dados apresentados no quadro acima, indicam que os inquiridos usam as vezes os materiais alternativos para demonstrarem algumas experiências Químicas possíveis. Apesar da falta de laboratórios nas escolas, os professores ultrapassam tais dificuldades elaborando textos de apoio e cartazes para o ensino de Química. Mais, mas do que isso, os professores ensinam a Química com maior dificuldades porque maior número dos alunos têm problemas de leitura e escrita e com isso transcrevem os apontamentos no quadro de modo a melhora-los.

Luckesi (1994, pp. 18-78), realça ser importante o professor ter clareza sobre o significado de sua acção e o papel que deve desempenhar, se quer, efectivamente, auxiliar seus alunos no processo de crescimento e elevação cultural.

#### 4.2. Apresentação e análise dos dados da observação de aulas

A finalidade de observação de aula foi de identificar os métodos de ensino para a aprendizagem dos alunos em Química. De acordo com Estrela *apud*, Unilisboa *et al.* (2014), a observação docente tem como objectivo fixar se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos.

Para Reis (2011, p. 11), apesar de a observação ser utilizada em diversos cenários e de diversas formas e com múltiplas finalidades, como por exemplo na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constitui uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola visto que permite também, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções, explorar formas alternativas de alcançar os objectivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar

o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

Durante a observação de aulas de química na 8ª e 12 classe, constatou-se a utilização de método expositivo, e poucas vezes a utilização de método de elaboração conjunta e trabalho independente do aluno. Esses métodos observados coincidem com os que foram mencionados durante a colecta de dados. Com isso, os professores precisam adequar aos alunos os métodos de aprendizagem baseada em problemas (ABP) em Química para que os alunos aprendam a ser, estar e saber fazer.

### 4.3. Apresentação e análise dos dados da aula leccionada

#### 4.3.1. Perfil dos alunos

Neste item os dados foram organizados de seguinte maneira: idade, número total dos alunos em género.

**Tabela 1:** Número total dos alunos em Género

Idade/Alunos		Repetentes		Nº Total dos Alunos	
		Mulher	Homem	Mulher	Homem
17 Anos	12 Alunos	40	19	78	42
18 Anos	23 Alunos				
19 Anos	45 Alunos				
20 Anos	33 Alunos				
21 Anos	07 Alunos				

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Os dados apresentados na tabela acima, indicam que os alunos têm a idade que variam entre 17 a 21 anos, ou seja, os 12 alunos inquiridos têm 17 anos, 32 alunos têm 18 anos, 45 alunos têm 19 anos, 33 alunos têm 20 anos e 07 alunos têm 21 anos, respectivamente. Os mesmos dados indicam também, que o número de repetentes da turma é de 40 mulheres e 19 para homens, num total de cerca de 78 mulheres e 42 homens.

De seguida irá se apresentar e analisar os dados colhidos pelo teste diagnóstico aplicado antes da leccionação de aulas.

**Tabela 2:** Respostas das questões do teste diagnóstico.

Questões	Nº de Respondentes de cada questão	Teor das Respostas	
		Certas	Erradas
Q1	120	77	43
Q2	110	40	70
Q3	117	-----	117
Q4	115	70	45
Q5	116	68	48
Q6	114	51	63
Q7	117	56	61
Q8	116	47	69
Q9	118	61	57

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

A tabela acima mostra as informações do teste diagnóstico administrado aos alunos antes da sequência didáctica. De acordo com INDE/MINED (2010, p. 46), o teste diagnóstico permite dar informações ao professor sobre até que ponto os alunos dominam uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes sobre um determinado tema, de modo a permitir ao professor buscar uma estratégia adequada de ensino que possibilite atingir os objectivos definidos no programa. Pode ser realizada no início do ano lectivo, semestre, unidade temática ou aula.

Neste sentido, a partir dos dados colhidos e acima tabelados é possível verificar que dos 120 respondentes da Q1 apenas acertaram 77; dos 115 respondentes da Q4 apenas acertaram 70; dos 116 respondentes da Q5 apenas acertaram 68 e dos 118 respondentes da Q9, apenas acertaram 61 respectivamente. Ou seja, o teste diagnóstico indicou que é possível a aplicação de uma aula com o tema avaliado.

Nesse sentido, com a sequência didáctica efectuada neste estudo, culminou com a efectivação da síntese final das aulas, como ilustra na tabela 3 abaixo<sup>28</sup>.

**Tabela 3:** Respostas das questões do teste final.

Questões	Nº de respondente de cada questão	Respostas	
		Certas	Erradas
Q1	120	99	21
Q2	117	95	22
Q3	115	37	78
Q4	119	99	20
Q5	116	97	19
Q6	118	98	20
Q7	117	99	18
Q8	117	96	21
Q9	120	98	22

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Olhando para tabela acima, os dados indicam que das nove questões apresentadas, os alunos mostraram maior nível de apreensão dos conhecimentos ao mostrarem maior teor das respostas certas quando comparadas com o teste diagnóstico.

Os dados da tabela indicam também que os alunos tiveram uma grande evolução no tema ao aprimorarem os conhecimentos transmitidos e ao conciliarem o método de aprendizagem baseada em problemas com a realidade da sua vida natural.

## 5. Considerações finais

Esta pesquisa pretendeu responder a seguinte pergunta: quais são as tendências metodológicas dos professores no Ensino de Química nas Escolas Secundárias da cidade de Quelimane?

<sup>28</sup> Por favor visite a dissertação original.

A partir dos dados colhidos por meio de inquérito de Questionário de perguntas abertas, pela observação directa de aulas e pela sequência didáctica (leccionação de aulas), conclui-se que:

- ✓ Os professores de Química nas suas aulas usam frequentemente os métodos expositivos e poucas vezes os métodos de elaboração conjunta e trabalhos independentes dos alunos.
- ✓ Na leccionação de aulas, os professores de Química não aplicam os métodos diversificados e participativos de ensino e daí que a aprendizagem dos alunos não ocorre de forma significativa.
- ✓ Durante a leccionação de aulas pelo pesquisador, sobre as “substâncias macromoleculares sintéticas”, com o recurso ao método de Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP), criou-se uma grande interação entre aluno - aluno, alunos - professor e alunos – conteúdo e, constatou-se que os alunos estiveram envolvidos na apresentação das soluções dos problemas identificados de maneira responsáveis e de forma ativa e reflexiva.

### **5.1. Sugestões**

Para a melhoria do processo de ensino de química nas esg's, sugere-se que:

- ✓ Os professores tenham alta proficiência na prática da ação docente,
- ✓ O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), responsável pelo currículo escolar, ajustem a carga horária nessa disciplina, para que o processo de ensino e aprendizagem não aconteça de forma automática,
- ✓ Os órgãos de tutela (Direcção Provincial da Educação e desenvolvimento humano, em coordenação com os Serviços Distritais de Educação e Juventude e Tecnologia da cidade de Quelimane (SDEJTQ) e as Direcções das Escolas Secundárias da cidade de Quelimane (ESGQ), disponham nas Escolas, materiais didácticos adequados e que permitam aos alunos fazerem os trabalhos académicos com segurança e confiança, porque tanto os professores como os alunos ambos necessitam de materiais didácticos actualizados, salas de aulas amplas, equipadas e adequadas às realidades actuais de ensino e aprendizagem.

## 6. Referências bibliográficas

CONSELHO MUNICIPAL DA CIDADE DE QUELIMANE. *Orçamento Participativo de Quelimane - Manual Metodológico*, Junho, 2015.

DEIXA, G. V.. *Uma abordagem dos números inteiros relativos na 8ª classe: Indicadores para uma proposta de formação de professores*. Tese de Doutoramento na Universidade Estadual de Londrina/UEL, 2014.

DIAS, H. N. *et al.*, *Manual de Práticas e Estágio Pedagógico*. 2ª ed, Educar, UP- Moçambique, 2010.

DUARTE, M. S.. “Prefácio”. In: CAPECE, Jó António & BASÍLIO, Guilherme (orgs.). *Currículo Local: Teorias e Práticas*. Maputo, EDUCAR-UP, 2017.

INDE/MINED. *Química, Programa da 12ª Classe. Moçambique*, 2010.

INE. *Estatísticas do Distrito de Cidade De Quelimane*, Novembro, Moçambique, 2012.

FRANCISCO, Z. L.. *O ensino de Química em Moçambique e os saberes culturais locais*. Tese de Doutoramento em Educação/Currículo, São Paulo, (2004).

LIBÂNEO, J. C.. *Didáctica*. Cortez Editora, 1990.

LIMA, J. O. G.. *Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química*. Revista académico de Brasil -Nº.136-Setembro de 2012.

LUCKESI, C. C.. *Filosofia da Educação*. Colecção magistério 2º grau. Série formação do professor), São Paulo: Cortez, 1994.

UNILISBOA *et al.*, *Manual de apoio à observação: Observação e Aprender*. Gabinete de Apoio ao Tutorado, Ulisboa. pt, Setembro de 2014.

MEC/INDE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Documento orientador objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de Implementação*, 2007.

PONTES, A. N., *et al.* *O Ensino de Química no Nível Médio: Um Olhar a Respeito da Motivação*. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. UFPR, Curitiba/PR, 21 a 24 de Julho, 2008.

REIS, P.. *Observação de Aulas e avaliação do Desempenho Docente*. Edição cadernos do CCAP-2, Av. 5 de Outubro, 107, Lisboa, Julho, 2011.

RESPEITO, H. L. & DEIXA, G.. “*Métodos de ensino e de aprendizagem: Um estudo realizado na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane em 2017*”. In: Udziwi, Revista de Educação da Universidade Pedagógica, Ano IX, Número 29, Março, 2018.

ROMA, E. L.. *Moçambique: Educação e desenvolvimento rural*, tipografia Union Printing, Cassia nord km 87, Viterbo, 1989.

SOUZA, S. C. & DOURADO, L.. *Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um método de aprendizagem inovador para o Ensino educativo*. HOLOS, Ano 31, Vol.5, pp.182-200, 2015.

TRIPP, D.. *Pesquisa-acção: Uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 443-466, Set./dez., 2005.



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### Tomás Emílio Pedro Samo

Mestre em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica de Quelimane. Licenciado e Bacharel em ensino de Química pela Universidade Pedagógica de Quelimane. Docente de Química da Escola Secundária Geral de Marrácuá/Madal - 04E180042 & Colégio Goivo Turmalina em Quelimane.

E-mail:

[tomasemiliosamo@gmail.com](mailto:tomasemiliosamo@gmail.com)

## PRÁTICAS METODOLÓGICAS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA NO ENSINO SECUNDÁRIO DO 1º CICLO: CASOS DA ESCOLA PATRICE LUMUMBA E AEROPORTO-EXPANSÃO DE QUELIMANE

### RESUMO

Este artigo tem o objectivo analisar como os professores relacionam os conteúdos na disciplina de Química com o quotidiano dos alunos no Ensino Secundário do 1º Ciclo. Os sujeitos da pesquisa foram 7 professores de Química e 60 alunos da 8ª, 9ª e 10ª classe. Os instrumentos de colheita de dados foram o questionário, observação, entrevista e documentos. Trata-se duma pesquisa qualitativa e os dados foram analisados com base na análise de conteúdo. No estudo documental analisou-se 5 livros didáticos e um programa de ensino de Química da 8ª classe e constatou-se que o programa, livros didáticos não apresentam muitas possibilidades para o professor recorrer aos recursos locais como alternativas a falta de meios didáticos no ensino de Química. Da análise da entrevista e da observação de aulas, comprovou-se ausência da contextualização nas aulas, ausência de experiências químicas. Sugere-se aos professores que os conteúdos sejam contextualizados, com exemplos que ilustrem o processo químico e as actividades experimentais devem ser realizadas com materiais e substâncias do quotidiano do aluno.

**Palavras-chave:** Ensino de Química, Abordagem Contextualizada, Experiência Química, Metodologia.

## METHODOLOGICAL PRACTICES OF THE CHEMISTRY DISCIPLINE IN SECONDARY EDUCATION OF THE 1ST CYCLE: CASES OF PATRICE LUMUMBA SCHOOL AND QUELIMANE AIRPORT

### ABSTRACT

This article aims to analyze how teachers relate the contents in the discipline of Chemistry to the daily lives of students in Secondary Education in the 1st Cycle. The research subjects were 7 Chemistry teachers and 60 students from the 8th, 9th and 10th grade. The data collection instruments were the questionnaire, observation, interview and documents. It is a qualitative research and the data were analyzed based on content analysis. In the documentary study, 5 didactic books and an 8th grade chemistry teaching program were analyzed and it was found that the program, didactic books do not present many possibilities for the teacher to use local resources as alternatives to the lack of didactic means in teaching Chemistry. From the analysis of the interview and from the observation of classes, there was a lack of contextualization in classes, absence of chemical experiences. It is suggested to the teachers that the contents be contextualized, with examples that illustrate the chemical process and the experimental activities should be carried out with materials and substances from the student's daily life.

**Keywords:** Chemistry Teaching, Contextualized Approach, Chemical Experiment, Methodology.

## Introdução

O processo de ensino e aprendizagem em Moçambique tem o grande desafio de preparar os jovens para a vida futura. Isto significa, que o papel da escola ultrapassa as acções de ensinar a ler, a escrever, a contar ou de transmitir grandes porções de conhecimentos de letras ou ciências incluindo a Química (INDE, 2010:4).

Esta pesquisa tem por objecto analisar como é feita a articulação entre os conteúdos programados da disciplina de Química e o quotidiano dos alunos no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG) na cidade de Quelimane.

Verifica-se que a disciplina de Química no ensino geral em Quelimane tem sido ensinada através da exposição de fórmulas, definição de conceitos de maneira desarticulada, e na resolução de exercícios repetitivos que reduzem a aprendizagem a um processo automatizado de memorização. Ademais, os conteúdos transmitidos são descontextualizados, o que contribui para a separação entre o conhecimento Químico científico que o aluno aprende na escola e aquele com que coabita no seu dia-a-dia.

GONÇALVES & MARQUES (2006), entendem que a melhoria da qualidade do Ensino de Química deve buscar uma metodologia que privilegie a experimentação por possibilitar o envolvimento activo, criador e construtivo dos alunos na construção dos conhecimentos. Neste entendimento, GIORDAN (1999) afirma que, a experiência motivar o aluno para aprender, diminui o grau de abstracção. Esse facto contribui para que o aluno aprenda com menos dificuldade.

Considerando os programas de ensino de Química (PEQ) do 1º Ciclo e os livros didácticos, com os quais analisámos de forma pormenorizada, pretende-se responder a seguinte questão de pesquisa: **Que conteúdos programados na disciplina de Química podem ser abordados, relacionando-os com o quotidiano dos alunos no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral na cidade de Quelimane?**

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. Contextualização no Ensino de Química

Contextualizar o ensino de Química significa incorporar vivências concretas e diversificadas, é incorporar no aprendizado novas vivências, é também criar condições para que o aluno experimente a

curiosidade, verificar que o que vê nas aulas, não é algo de outro mundo comparado com o seu dia-a-dia. Segundo SILVA (2007), a contextualização é um conjunto de procedimentos de ensinamentos como um guia, de modo que o educando relacione posições do seu dia-a-dia e as concepções científicas aprendidos na aula. Nesta lógica, para WARTHA (2005), contextualizar o ensino é produzir situações que não representam novidade ou admiração, é a integração de situações que esclarecem o quotidiano, onde se busca entendimento de dificuldades do âmbito colectivo e cultural, procurar o sentido do conhecimento a partir de circunstâncias do universo ou da sociedade em geral, é levar o aluno a compreender a relevância e aplicar o conhecimento para entender os factos, tendências, fenómenos, processos que o cercam no seu dia-a-dia.

## 2.2. Métodos de ensino

Os métodos de ensino segundo LIBÂNEO (2013:167), são as acções do professor pelas quais se organizam as actividades de ensino e dos alunos para atingir objectivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Para que isso seja uma realidade o professor deve escolher um determinado método de ensino em função da aula a ser ministrada. Antes do professor estabelecer passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se estabelecem em um método de reflexão e acção sobre a realidade concreta dos alunos.

**Quadro 1: Métodos de Ensino Usados no PEA**

Métodos de ensino	Actividades recorrentes no PEA
<b>Expositivo</b>	Os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, demonstradas, ilustradas e exemplificadas pelo professor. A actividade dos alunos é receptiva, mas não necessariamente passiva.
<b>Trabalho independente</b>	Consiste em tarefas, resolução de problemas orientados pelo professor – de forma clara, objectiva e sistematizada – para que os alunos realizem o trabalho de forma independente e criativa. O trabalho independente pode ser proposto em qualquer momento da aula, para ser realizado na turma ou em casa, como tarefa preparatória, de assimilação de um determinado conteúdo;
	Esta é uma proposta de interacção entre professor e alunos visando a obtenção de novos conhecimentos, atitudes e habilidades. É comum a prática nas escolas de perguntas elaboradas pelos professores para os

<b>Elaboração conjunta</b>	alunos. Mas o método de elaboração não se restringe a perguntas e respostas. Pressupõe diálogo.
<b>Trabalho em grupo</b>	Tem por finalidade a aprendizagem a partir da cooperação dos alunos entre si. Recomenda-se que o grupo seja configurado por alunos com diferentes rendimentos, de modo que haja a troca de saberes, experiências, habilidades de trabalho colectivo responsável.

**Fonte:** Adaptado de LIBÂNEO (1994).

Salientar que de acordo com a realidade, os conteúdos da disciplina de Química na sua maioria são apresentados de uma forma puramente teórica, expositiva, sem ligação com a prática e muito menos com a realidade cultural e local dos alunos. Contudo, as aulas expositivas que os professores de Química usam para a transmissão dos conteúdos, não são alternativas únicas e nem as mais produtivas. SILVA (2011), propõe metodologias para tornar o ensino da disciplina de Química mais atractivo para os alunos de acordo com o quadro abaixo:

**Quadro 2.** Alternativas Metodológicas no Ensino de Química

1. Para ensinar um conteúdo, o professor deve fazer uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar, como desenvolver os temas adequadamente. Associar cada teoria com o que ocorre no dia-a-dia;
2. Na Abordagem dos conteúdos de Química deve se destacar o envolvendo a participação do aluno, com debate em sala de aula e problematização de situações do quotidiano;
3. O conteúdo deverá ter carácter interdisciplinar. Para facilitar a absorção dos conhecimentos, tornando mais fácil a aprendizagem.
4. A abordagem do conteúdo deverá ser contextualizada. Para as disciplinas de Química a contextualização deve ser aplicada em qualquer assunto, em que consiste em mostrar a aplicação do assunto no dia-a-dia do ambiente que rodeia o aluno;
5. O professor deve usar metodologias diferentes conforme o assunto de Química que vai ser transmitido, mudando o estilo tradicional das aulas, que muitas vezes são muito cansativas.
6. Tornar as aulas experimentais e de demonstração mais frequentes, para relacionar a teoria, prática e o contexto do quotidiano do aluno para criar interesse do aluno em estudar Química.

**Fonte:** Adaptado de SILVA (2011)

### 2.3. Carácter Experimental da Disciplina de Química

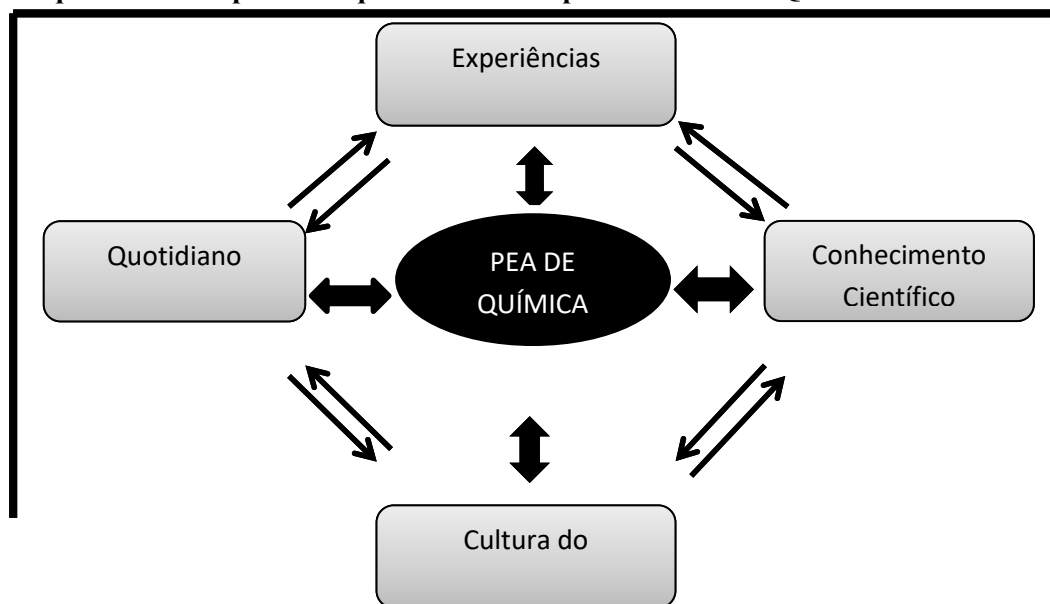
A experimentação tem a capacidade de despertar o interesse dos alunos e promove o aumento da capacidade de aprendizagem, GIORDAN, (1999); pois a construção do conhecimento científico e construção do pensamento é dependente de uma abordagem experimental.

A Química presente no quotidiano dos alunos é de suma importância para fazer a ponte entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento científico, este último deve ser construído através de discussões, observações, entre outros meios, possibilitando uma maior interacção entre os alunos, motivando-os a buscar razões e explicações para os fenómenos que acontecem à sua volta.

O conhecimento no ensino da Química pode-se apresentar em três formas de abordagem, nomeadamente a fenomenológica, a teórica e a representacional, Da SILVA (2016).

Assim sendo, a transmissão dos conteúdos da disciplina de Química no 1º Ciclo do ESG deve aglutinar essas quatro componentes, para efectuar-se uma articulação efectiva entre a teoria e prática.

**Esquema 1: Componentes que devem fazer parte no PEA da Química**



**Fonte:** Adaptado pelo autor (2018)

### 3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Foi definida a população alvo da pesquisa: 7 professores que leccionam a disciplina de Química no 1º Ciclo, curso diurno na Escola Secundária Geral Aeroporto-Expansão e Patrice Lumumba, e 60 alunos seleccionados através de uma amostragem aleatória simples, sendo 30 alunos da Escola Secundária Geral Patrice Lumumba (10 da 8ª, 10 da 9ª e 10 da 10ª classes) e 30 na Escola Secundária Geral Aeroporto-Expansão (10 da 8ª, 10 da 9ª e 10 da 10ª classes).

#### 3.1. Técnicas e Instrumento de Recolha de Dados

A pesquisa cingiu-se em 4 fases: primeira fase foi da realização da pesquisa piloto com os docentes que leccionam a disciplina de Química, segunda fase foi feita a observação de aulas, terceira fase foi o da aplicação do questionário dirigido aos professores e alunos, a quarta e, última o da aplicação da entrevista aos professores.

#### 3.2. Plano de Análise de Dados da Pesquisa

Para a análise de dados obtidos na pesquisa, foi usado a análise de conteúdo, que de acordo com BARDIN (2016:20), trata-se de um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo, das mensagens. Nesta pesquisa foram constituídos por corpus da pesquisa o PEQ e 4 livros didácticos da 8ª classe: Química para todos, 8ª classe, da Editora Nacional de Moçambique-2008, Química 8ª classe Plural Editores – 2009, Química 8ª classe. Da Texto editores – 2017, Química 8ª classe, livro do professor da Plural Editores – 2008 e Química, programa 8ª classe IND/MINED – Moçambique 2010, foi incluído nesta análise, os depoimentos dos professores e dos alunos extraídos dos respectivos instrumentos e técnicas de colecta de dados como: observação, questionário e entrevista.

Os dados dos professores e alunos, pela natureza do instrumento de colecta de dados foram apresentados a partir dos programas informáticos como o Excel e SPSS-22 para dar suporte à elaboração de quadros, tabelas. Esse processo, foi organizado no pacote Microsoft Office Word 2010. Durante o processamento de dados codificamos de p1 a p7 aos professores e de A1 a A60 aos alunos.

### 4. Apresentação, discussão e análise dos dados da pesquisa

**Quadro 3:** Resposta sobre o perfil dos Professores

Escola	P <sup>29</sup>	Idade/ anos	G.A <sup>30</sup>	Sexo	T.S.E <sup>31</sup> /	T.P.Q <sup>32</sup>	C.L <sup>33</sup>	I.F <sup>34</sup>	A.F <sup>35</sup>	A.C <sup>36</sup>
<b>E.S.G-A</b>	P1	28	Licenciado	M	1 e 1/2	1 e 1/2	9 <sup>a</sup>	UP	Química	2016
	P2	34	Licenciada	F	14anos	10anos	8 <sup>a</sup> e10 <sup>a</sup>	UP	Química	2014
	P3	36	Licenciado	M	16anos	4anos	10 <sup>a</sup>	UP	Química	2015
	P4	39	Licenciada	F	15anos	8anos	8 <sup>a</sup>	UEM	Química	2011
<b>E.S.G-B</b>	P5	32	Licenciado	M	13anos	7anos	8 <sup>a</sup>	UP	Química	2010
	P6	55	Bacharel	M	35anos	35anos	10 <sup>a</sup>	UEM	Quim/Bio	1984
	P7	55	Licenciado	M	32anos	32	8 <sup>a</sup> e 9 <sup>a</sup>	UP	Química	2010

Fonte: Autor (2018).

#### Quadro 4: Quais são os métodos usados para ensinar a Química?

Inqueridos	Respostas dadas pelos professores
<b>P1</b>	Expositivo, elaboração conjunta, trabalho independente e experimental
<b>P2, P3</b>	Expositivo, elaboração conjunta e trabalho independente
<b>P4 e P7</b>	Expositivo e elaboração conjunto
<b>P5</b>	Elaboração conjunta e trabalho independente
<b>P6</b>	Expositivo e método experimental

Fonte: Autor (2018).

As respostas apresentadas pelos Professores no quadro acima demonstram com clareza que dos 7 somente um (P5) não usa o método expositivo, mais outros 6 (P1, P2, P3, P4, P6 e P7) usam com

P<sup>29</sup> Professores questionados

G.A<sup>30</sup> Grau académico

T:D.E<sup>31</sup> Tempo de serviço na Educação

T.P.Q<sup>32</sup> Tempo de Serviço como professor de Química

C.L<sup>33</sup> Classe que lecciona

I.F<sup>34</sup> Instituição de formação

A.F<sup>35</sup> Área de formação

A.C<sup>36</sup> Ano de conclusão do curso

maior frequência o método expositivo. Quanto ao uso do método experimental que é uma das componentes que caracteriza o ensino de Química, somente dois professores têm usado, que são os P1 e P6. Para o método de elaboração conjunta o P1, P2, P3, P5 e P6 tem usado nas suas aulas. Para o método de trabalho independente tem sido empregado pelo P1, P2, P3 e P5. Variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características socioculturais e de desenvolvimento mental dos alunos.

**Quadro 5:** Usa algum método alternativo durante as aulas de Química? Porquê?

Inqueridos	Respostas dadas pelos professores
P1, P2 e P4	Não. Porque com os métodos acima mencionados alcanço os objectivos traçados. Porque acho não ser necessário para os alunos
P3	Sim uso alguns métodos alternativos. Porque facilita o PEA
P5 e P7	Sim. O método experimental para mostrar aos alunos que aquilo que transmito em termos teóricos, também é uma motivação para os alunos gostarem da disciplina
P6	Tenho realizado visitas a determinados locais de produção de produtos como sabão, plásticos, bebidas, etc.

**Fonte:** Autor (2018).

De acordo com as respostas dadas pelos inqueridos, os P1, P2 e P4 não usam os métodos alternativos para a transmissão dos conteúdos, pois acham com a aplicação dos métodos de ensino, conseguem alcançar os objectivos da aula e ainda creem que as alternativas metodológicas não são muito necessárias para os alunos. Para os P3, P5, P6 e P7 têm utilizado métodos alternativos porque facilita o PEA, motiva os alunos a gostarem da disciplina, ajuda a relacionar a teoria com a prática a partir das visitas de estudo que têm realizado nas fábricas de produção de vários produtos. SILVA (2011), aponta algumas alternativas metodológicas para o ensino de Química: o Professor deve determinar uma organização coerente entre os conteúdos, conciliar as actividades práticas e torna-las assimiláveis, unir a teoria com o que ocorre no quotidiano do aluno. Em função disso, verifica-se ausência da alternância de métodos por parte de alguns professores, ou seja, estão estáticos, o que se torna para os alunos aulas cansativas e chatas.

**Quadro 6:** Tem realizado experiências nas suas aulas de Química? Que tipo de material usa?

Inqueridos	Respostas dadas pelos professores
<b>P1</b>	Sim. Dependendo do tipo de experiencia, mas uso material convencional.
<b>P2</b>	Sim. A partir do material de fácil acesso ou do quotidiano dos alunos
<b>P3</b>	Sim realizo em alguns momentos. Uso material local, assim como pouco material do laboratório que ca existe apesar de não existir laboratório como infra-estruturas equipadas
<b>P4</b>	Este ano não realizei nenhum tipo de experiencia, porque não temos aqui na escola laboratório e materiais para a sua execução
<b>P5</b>	Sim. Sempre tem sido material alternativo do uso caseiro como copos de vidro, plásticos, pratos, fósforos, papéis, sal, sumo, etc
<b>P6 e P7</b>	Sim. A partir dos quites (malas mini laboratórios) que recebemos do ministério. É material convencional em que o aluno não consegue ver no seu dia-a-dia

**Fonte:** Autor (2018).

Em relação a esta pergunta os participantes responderam nos seguintes termos: os P2, e P5 afirmaram que realizam experiências de demonstração com material de fácil acesso e do quotidiano dos alunos. Os P1, P6 e P7 realizam experiências escolares com material convencional, que não se encontra no dia-a-dia do aluno. Para o P4 não efectua experiências porque na escola não existe laboratório, muito menos matérias para a sua execução. Já P3 é polivalente em alguns casos realiza experiências com material de fácil acesso e do quotidiano dos alunos e em outras ocasiões usa material que esta fora do alcance dos alunos (convencional). Para Oliveira (2010), a experimentação apresenta algumas contribuições tais como: motivar e despertar a atenção dos alunos, desenvolver trabalhos em grupo, estimular a criatividade, aprimorar a capacidade de observação e registo, analisar dados e propor hipóteses para os fenómenos, aprender conceitos científicos, detectar e corrigir erros conceituais dos alunos, compreender a natureza da ciência, compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade e aprimorar habilidades manipulativas.

**Quadro 7:** Nas aulas de Química, tem relacionado os conteúdos transmitidos com o dia-a-dia dos alunos? Porquê?

Inqueridos	Respostas dadas pelos professores
------------	-----------------------------------

<b>P1, P2 e P4</b>	Sim. Porque permite ao aluno conciliar a teoria e a prática não mas também garante a percepção dos conteúdos por parte dos alunos também criar o gosto pela disciplina.
<b>P5</b>	Sim. Porque a Química faz parte de toda a vida do ser vivo, como sabemos a Química estuda a matéria e ela é tudo o que existe na natureza desde que ocupe espaço e tenha massa
<b>P6</b>	Sim tenho. Para os alunos observarem produtos feitos a partir da matéria local.
<b>P3 e P7</b>	Sim. Tenho relacionado. Porque é para mostrar aos alunos que a Química é uma ciência que convivemos no nosso dia-a-dia e tudo que usamos é graças a Química, na cozinha, na bebida, na indústria entre outras áreas.

**Fonte:** Autor (2018).

Nesta questão os Professores responderam que nas suas aulas tem relacionado os conteúdos com o quotidiano dos alunos, mas divergiram nas razões da aplicação desta alternativa metodológica, nos P1, P2 e P4 acreditam que é uma forma para articular a teoria e a prática, ajuda na percepção dos conteúdos e a motivar os alunos, além de criar gosto pela disciplina. Para o P5 salienta que Química está inserida no mundo dos seres vivos, daí que tudo que tem massa e ocupa espaço está relacionado com a Química. Já P6 justificasse nos seguintes termos: tem conciliado, para os alunos observarem os produtos feitos a sua volta na base da Química e os P3 e P7 para mostrar aos alunos que a Química é uma ciência do nosso quotidiano e tudo que usamos é graças à Química.

A contextualização deve ser realizada não somente para tornar o assunto mais atraente ou fácil de ser assimilado, mas para possibilitar que o aluno perceba a importância daquele conhecimento para a sua vida RICARDO (2005). Sendo assim, a contextualização ajuda na aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Química, quando o aluno se identifica com as situações abordadas em sala de aula, logo ocorrerá uma relação com situações que o educando vive no seu dia-a-dia.

#### 4.1. Análise do questionário dirigido aos alunos

**Tabela 1:** Gostas das aulas de Química?

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Algumas vezes	20	33,3
Não	5	8,3
Sim	35	58,3
Total	60	100,0

**Fonte:** Autor (2018).

Dos 60 alunos que participaram da pesquisa, 35 o que corresponde a 58,3% gosta da disciplina de Química, 20 alunos (33,3%) gostam algumas vezes e noutras não, e 5 alunos que corresponde a (8,3%) afirmam que não gostam da disciplina de Química. Estes resultados podem derivar de vários factores como a falta de motivação dos alunos em aprender a disciplina, por causa dos métodos tradicionais usados constantemente na sala de aulas e que pode se tornar muitas vezes cansativo e de difícil interpretação e percepção, visto que são notórias as dificuldades no PEA de Química.

Com o objectivo de encontrar alternativas que possam melhorar o ensino de Química, WANDERLEY *et al.* (2005), afirma que uma das grandes dificuldades na aprendizagem de Química é a dificuldade de correlacionar os conceitos vistos em aulas com o quotidiano dos alunos, a abstracção desses conteúdos e a resistência à disciplina. Diante deste cenário, há uma necessidade da existência de alterações nas metodologias usadas pelos professores nesta disciplina, nota-se que, são frequentemente mencionadas como o causador essencial do desinteresse e pouco aprendizado dos alunos.

**Tabela 2:** Durante as aulas de Química o professor realiza experiencia?

Respostas	Frequência	Porcentagem
Algumas vezes	7	11,7
Não	48	80,0
Sim	5	8,3
Total	60	100,0

Fonte: Autor (2018).

De acordo com a questão acima colocada, cerca de 48 alunos, que corresponde a uma percentagem de 80% responderam que os professores não têm realizado experiências Químicas ou de demonstração nas suas aulas, 7 alunos (11,7%) responderam que algumas vezes o professor realiza e 5 alunos (8,3%) disseram que os professores têm realizado as experiências.

Um das alternativas metodológicas para tornar o ensino de Química mais atractivo e perceptível é o uso de experiências na sala de aulas de acordo com LIMA & SILVA (2013:4), afirmam que a experimentação é uma boa estratégia quando se tenta melhorar a assimilação, favorecendo o aprendizado no ensino de química. O mesmo autor refere ainda, é fundamental usar este recurso metodológico que é determinado por seu papel investigativo e sua função pedagógica em auxiliar na interpretação e compreensão de fenómenos Químicos do quotidiano. A mesma ideia é partilhada por GONÇALVES & MARQUES (2006), ao salientar que, para melhoria da qualidade do Ensino de Química deve buscar uma metodologia que privilegie a actividade experimental.

**Tabela 3:** Se realiza experiências, você conhece os materiais que tem usado?

Respostas	Frequência	Porcentagem
Algumas vezes	5	8,3
Não	48	80,0
Sim	7	11,7
Total	60	100,0

Fonte: Autor (2018).

Em função desta questão, 48 alunos que corresponde a uma percentagem de 80% afirmaram que não conhece os materiais que o professor tem usado para a realização de experiências, Já 7 alunos (11,7%) dizem que conhecem os materiais, ao passo que 5 alunos (8,3%) responderam que tem reconhecido os materiais algumas vezes.

Em função disso, de acordo com MALDANER (1999), a construção do conhecimento químico é feito por meio de manipulações orientadas e controladas a partir de materiais e substâncias provenientes do quotidiano do aluno, o que proporcionara acumular, organizar e relacionar as informações necessárias e conceitos fundamentais da disciplina como: símbolos, fórmulas, diagramas, equações químicas e nomear de forma correcta as substâncias.

**Tabela 4:** O Professor tem relacionado as aulas de Química com exemplos que que você conhece no seu dia-a-dia?

Respostas	Frequência	Porcentagem
Algumas vezes	10	16,7
Não	20	33,3
Sim	30	50,0
Total	60	100,0

Fonte: Autor (2018).

De um total de 60 alunos que responderam o questionário, 30 alunos que corresponde a uma percentagem de 50% afirmaram que os professores nas suas aulas têm relacionado as aulas de Química com exemplos que conhecem no seu quotidiano. 20 Alunos (33,3%) disseram que o professor não tem relacionado as aulas de Química com o seu dia-a-dia e 10 alunos (16,7%), disseram que algumas vezes o professor tem feito a relação dos conteúdos abordados na sala de aulas com o seu quotidiano. A contextualização no ensino de Química é bastante fundamental pois, a partir dela pode-se adquirir conhecimento de conceitos científicos, as suas aplicações e implicações na sociedade.

## 4.2. Análise do Programa de Ensino de Química (PEQ) da 8ª Classe

No PEQ da 8ª classe, procurou-se perceber instruções provenientes das sugestões metodológicas para o tratamento de conteúdos que se encontram no dia-a-dia dos alunos. A informação obtida foi de capital importância, pois forneceu-nos dados para analisar com maior substância os livros didáticos. Tomando em consideração a questão de pesquisa: Que conteúdos programados da disciplina de Química podem ser abordados relacionados com o quotidiano dos alunos no 1º Ciclo do ESG na cidade de Quelimane? Em função disto, as unidades didáticas e os conteúdos que podem ser relacionadas com o quotidiano dos alunos na 8ª classe são: **Unidade temática 1:** Introdução ao estudo da Química - Importância da Química na sociedade; **Unidade temática 2:** Substâncias e misturas - Misturas: Conceito e classificação; métodos de separação de misturas; **Unidade temática 3:** Estrutura da matéria e reacções químicas - Classificação dos elementos químicos em metais e ametais. Propriedades gerais das substâncias metálica se ametálicas, estequiometria: Cálculos estequiométricos; **Unidade temática 4:** Água - Fontes e formas de abastecimento da água para o consumo humano; Poluição: agentes poluentes da água (Substâncias químicas e microrganismos); Tratamento e conservação da água e Doenças causadas pela água contaminada.

#### 4.3. Análise dos Livros Didáticos

Catalogamos os livros de Química da 8ª classe, num período de 2007 à 2017, por se tratar de livros que estão disponíveis e recomendados pelo MINEDH, para serem usados nas aulas de Química. Todos os livros estão de acordo com o Programa de Ensino de Química (PEQ) e, também com a estrutura das unidades temáticas previstas no currículo, assim como a sua exposição.

Ao nível da 8ª classe a disciplina de Química é constituído por 4 unidades didáticas. Codificamos os livros em L1, L2, L3, L4 e L5, onde corresponde a livro 1, livro 2, livro 3, livro 4 e livro 5 de acordo com o quadro apresentado abaixo:

**Quadro 8:** Análise dos livros didáticos

Código	Nome do livro	Autores dos livros
L1	Q8. Química 8ª classe. Texto Editores, Lda, Moçambique. 2ª Edição, 2007.	Estevão Bento Cocho
L2	Química 8ª classe. Plural Editores, 2009	Miguel Mussa Ernesto & José António P. de Barros

<b>L3</b>	Química para todos 8ª classe. Editora Nacional de Moçambique. 1ª Edição, 2009	Albazine Domingos Ussene & Alexandre Dabala
<b>L4</b>	Química – Livro do Professor 8ª Classe, Plural Editores, 2009	Miguel Mussa Ernesto & José António P. de Barros
<b>L5</b>	Q8. Química 8ª classe. Texto Editores, Lda, Moçambique. 2ª Edição, 2017	Amadeu Afonso & Ernesto Domingos
<b>PEQ</b>	Química, programa da 8ª classe. IND/MINED-Moçambique.2010	IND/MINED

Fonte: Autor (2018).

No entanto, durante a apreciação das páginas dos livros didáticos nomeadamente L1, L2 e L3, constatamos que as abordagens dos conteúdos em termos metodológicos não estimulam os Professores a pautarem pela transmissão de conteúdos com mais profundidade no que respeita ao quotidiano das vivências dos alunos. Mas o L4 e L5 recomendam em algumas aulas como por exemplo: Importância da Química na sociedade; Propriedades gerais da matéria; Métodos de separação de misturas; Fenómenos físicos e fenómenos químicos; Tratamento e conservação da água e Água como solvente.

O mesmo já não se pode dizer em relação a sugestões metodológicas acerca da realização de experiências com material do quotidiano dos alunos ou de fácil acesso. Nesta componente os livros didáticos L1, L2, L3 apresentam alguns roteiros de experiências para serem realizadas em algumas aulas para conciliar o conteúdo teórico e pratico transmitido, mas as substâncias e materiais que os roteiros apresentam, não podem ser alcançados nas nossas escolas comuns e nem são de fácil acesso, daí que nestas condições é impossível realizar estas experiências. Para o L4 e L5 alguns roteiros de experiências apresentados são acessíveis de realizar em qualquer escola do país, pois os materiais e substâncias encontram-se com maior facilidade. Mas o L4 realça que em caso da falta de substâncias e materiais locais e de fácil acesso, ai o professor deve dispor alternativas metodológicas válidas para tornar os conteúdos mais perceptíveis e sobretudo de encontro com a realidade dos alunos.

#### 4.4. Análise dos Conteúdos de Química do 1º Ciclo e o Tempo Lectivo

De acordo com os programas de ensino, a quantidade dos conteúdos ministrados na disciplina de Química ao nível do 1º Ciclo do ESG do currículo, está ordenada em 4 unidades temáticas ao nível da 8ª classe, 6 unidades na 9ª e 6 unidade na 10ª classe.

Relativamente às unidades temáticas e o respectivo número de aulas, verificasse que cada classe tem cerca de 72 aulas por ano. Estes conteúdos programados de ensino devem ser ministrados durante 38 semanas subdivididas em três trimestres, onde o 1º e o 2º trimestre têm 13 semanas lectivas e o terceiro tem 12 semanas.

Salientar que, a carga horária da disciplina de Química é de duas horas semanais soltas (45 minutos cada aula e em dias diferentes). De acordo com os resultados da entrevista feita aos professores foram unânimes em afirmar que o tempo lectivo da Química é muito escasso. Com isso, é neste tempo onde também deve decorrer uma aula experimental e existem experiências de demonstração ou de obtenção de um elemento Químico que é necessário a montagem de certos aparelhos para a realização da mesma por exemplo, e este tipo de experiências leva no mínimo 60 minutos, daí que os professores clamam em aumentar o tempo lectivo da disciplina de Química para no mínimo 3 horas semanais, onde deve ter uma aula dupla (90 minutos) num dia e outra simples (45 minutos).

Outro aspecto destacado pelos professores é a extensão dos conteúdos que por causa do número de aulas semanais que se verifica no currículo para esta disciplina, dificilmente se consegue atingir todos os conteúdos programados existentes.

#### **4.5. Análise das aulas observadas**

Observamos durante quatro semanas (duas semanas em cada escola), num total de 8 aulas durante este período em turmas e classes diferentes e constatamos o seguinte: o uso constante do método expositivo nas aulas, mesmo em situações que poderia ser empregue o método de trabalho independente ou elaboração conjunta. Aulas pouco contextualizadas com a realidade dos alunos e a ausência de realização de experiência nas aulas assistidas dos P1, P2, P3, P4, P6 & P7, com excepção do P5 que realizou uma experiência de demonstração da diferença entre um fenómeno físico e fenómeno Químico e usou material de fácil acesso e do dia-a-dia dos alunos.

De acordo com entrevista efectuada aos professores, as dificuldades que encontram ao ensinar a Química são: para além da carga horária que é bastante reduzida, há ausência de laboratórios ou espaço específico, materiais e substâncias para a realização das experiências, a falta de material didáctico, os alunos têm imensas dificuldades nos conteúdos das classes anteriores, superlotação das salas de aulas que chega a ter em média cerca de 120 à 130 alunos.

## 5. Considerações finais

Com os instrumentos de colecta de dados como: observação das aulas, questionário e entrevista, análise de livros didácticos e programa de ensino de Química da 8ª classe concluímos que:

Os Programas de Ensino de Química e livros didácticos indicam roteiros de experiências a serem efectuadas na sala de aulas, com base em substâncias e matérias convencionais, o que não é possível concretizar porque a escola não tem laboratórios, substâncias e a materiais convencionais. Este factor contribui para a não realização de experiências químicas nas aulas, elevado número de alunos por turma, tempo lectivo reduzido, ausência de hábitos e costumes de realizar experiências.

Contudo, existe uma necessidade de integração dos saberes do quotidiano dos alunos ao nível do 1º Ciclo no ensino de Química relacionados como os conhecimentos científicos, não como forma de motivar os alunos no PEA, mas fundamentalmente como uma estratégia alternativa metodológica e curricular de suporte.

Constatações referentes a observação das aulas: o uso constante do método expositivo, aulas pouco contextualizadas com a realidade dos alunos e a ausência de realização de experiência;

Constatações referentes a entrevista aos professores: carga horária reduzida, ausência de laboratórios materiais e substâncias para a realização das experiências e turmas superlotadas; questionário dos alunos;

Constatações referentes ao questionário dos alunos: os professores não têm realizado experiências químicas de demonstração e aulas pouco contextualizadas com a realidade do quotidiano dos alunos.

### 5.1 Sugestões

Aos professores sugerimos que os conteúdos da disciplina de Química do 1º Ciclo devem ser abordados numa forma contextualizada, com exemplos que ilustram o objecto, fenómeno ou processo Químico com aspectos concretos do dia-a-dia dos alunos. O método experimental no ensino de Química deve ser aplicado constantemente e com materiais e substâncias do quotidiano do aluno de acordo com as condições concretas de cada escola para melhor absorção e formação do entendimento científico do aluno.

Para MINEDH sugerimos que: para a melhoria da qualidade de ensino da disciplina de Química deve realizar seminários de capacitação ou cursos de formação de curta duração, favorecendo as experiências com o material local que não requerem grandes investimentos em termos de equipamentos e substâncias.

## 6. Referências bibliográficas

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*; Edições 70, LDA, Lisboa, Portugal. 2016
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didáctica e Interdisciplinaridade*. Papirus editora, 13ª ed. Coleção Praxis, Campinas, São Paulo, (2008).
- FRANCISCO, Z. Luís. *O ensino de Química em Moçambique e os saberes culturais locais*. Dissertação de mestrado em Educação/Currículo, na PUC de São Paulo. 2004.
- GIORDAN, M. *O Papel da Experimentação no Ensino de Ciências*. Química Nova na Escola, 1999.
- GOODSON, Ivor. *Curriculo: teoria e história*. 4ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GONÇALVES, F. P. e MARQUES, C. A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 11, n. 2, p. 219-238, 2006
- INDE/MINED – Moçambique. *Programas de químicas da 8ª - 10ª classe*. 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didáctica*. Cortez Editora, (1990).
- LIMA D. S.; SILVA, C. C. Uso de actividades Práticas no Ensino de Química em uma Escola Publica De Jataí-Goias. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí-UFG*. Vol-2 número 15, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/26911>>.
- Acesso em: 20 de Maio de 2017.
- MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada do professor de Química*. Ed. Ijuí. 1999.
- PACHECO, José Augusto. *Políticas de integração curricular, colecção currículo, políticas e práticas*, 2000
- OLIVEIRA, J. R. S. *A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química*. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 3, n. 3, p. 25-45, 2010.

PERRENOUD, Pierre. Currículo real e trabalho escolar. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

RIBEIRO, Amadeu. *Uma reflexão sobre o ensino de Química em Moçambique no passado, presente e perspectivas para o futuro*. Tese de licenciatura. Faculdade de Ciências Naturais e Matemática. Maputo, Universidade Pedagógica, 2002.

RICARDO, Élio Carlos. *Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização: dos parâmetros curriculares nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC. Florianópolis-SC, 2005.

SACRISTÀN, J. Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. São Paulo. Porto Alegre. 2000.

SILVA, A. M. & BANDEIRA. J.A. *A Importância em Relacionar a parte teórica das Aulas de Química com as Atividades Práticas que ocorrem no Quotidiano*. In: IV simpósio brasileiro de educação química. Fortaleza. 2006.

SILVA, Airton Marques. *Proposta para Tornar o Ensino de Química mais Atraente*. Universidade Federal do Ceará e Academia Cearense de Química. 2011

SITHOLE, G. Zebedias. *Resgate dos materiais e das culturas locais para o ensino na Química*. Tese de doutorado. PUC/São Paulo, 2004.

WARTHA, E. J. et al. *A Contextualização no Ensino de Química*. Química Nova na Escola. N° 26, p. 18-19, 2005.



Disp. Regº/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### Walesson Gomes da Silva

Pós-Doutor em Estudos da Ocupação, Doutor e Mestre em Estudos do Lazer EEEFTO-UFMG. Professor e pesquisador da UEMG. Professor do Mestrado PROMESTRE FaE/UFMG. Minas Gerais Brasil.  
**Email:**walessongomes@gmail.com

## SENTIDO E SIGNIFICADO: A ACADÊMICA COMO PRÁTICA DE LAZER PARA UMA JUVENTUDE ENCARCARA

### RESUMO

Este estudo representa investigação interdisciplinar sobre os significados e sentidos atribuídos às experiências de lazer de presos em um presídio configurado conforme o modelo da Associação de Proteção aos Condenados - APAC, na região metropolitana de Belo Horizonte - MG, que se diferencia do sistema comum por ter um método próprio de trabalho, denominado “Método Apaqueano”. Frente a isso, por meio de estudo etnográfico, buscamos compreender os sentidos e significados atribuídos ao lazer pelos jovens aprisionados na APAC, suas formas de apropriação dos espaços dessa instituição nas suas práticas de lazer e os processos de sociabilidade aí instaurados. Dialogamos com produções acadêmicas na perspectiva da teoria histórico-cultural, visando compreender como esses sujeitos geravam sentidos a partir das práticas de lazer vivenciadas na prisão. Para isso, recorremos à metodologia qualitativa, com apoio nas técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos evidenciaram que as práticas de lazer ocorreram em tempos e espaços reduzidos e que seus potenciais educativos e formativos não são explorados.

**Palavras-chave:** Atividades de Lazer. Prisões. Juventude.

## SENSE AND MEANING: ACADEMIC AS A LEISURE PRACTICE FOR YOUNG PEOPLE

### ABSTRACT

This study presents interdisciplinary research on the significance and meanings attributed to prisoners of leisure experiences in a prison set up as the model Protection Association to Convicts - APAC, the metropolitan region of Belo Horizonte - MG, which differs from the common system have a method of work, called "Apaqueano method". Faced with this, through ethnographic study, we sought to understand the meanings attributed to the leisure by young people trapped in APAC, their forms of appropriation of spaces that institution in their leisure activities and sociability processes instituted there. We dialogued with academic productions in view of the historical-cultural theory, to understand how these subjects generated directions from leisure activities experienced in prison. For this, we used the qualitative methodology, supported on participant observation techniques and semi-structured interview. The results showed that leisure practices occurred in reduced time and space and that their education and training potentials are not exploited

**KEYWORDS:** Leisure Activities. Prisons. Youth.

## Introdução

Neste artigo, apresentaremos ao leitor experiências produtoras de sentidos e significados gerados através de atividades de lazer em um presídio na região metropolitana de Belo Horizonte. Este estabelecimento prisional atua de forma distinta ao modelo hegemônico clássico de nosso país, já que funciona por meio do modelo desenvolvido pela Associação de Proteção aos Condenados - APAC. No entanto, para apresentar essas atividades lúdicas e educativas, procuraremos situar o leitor quanto aos conceitos utilizados na produção desse texto, que será dividido em duas partes, a primeira está subdividida em quatro tópicos que esboça os conceitos que nortearam o desenvolvimento do estudo realizado, e a segunda que descreve algumas atividades que participaram desta pesquisa. Destacamos que esse texto provém de um trabalho de mestrado defendido recentemente, e que através da observação participante e outros instrumentos metodológicos, nos foi possível perceber o carácter formativo dos momentos de lazer pesquisados, os quais proporcionavam aos jovens encarcerados ressignificar suas acções diante das experiências expressivas propiciadas pelas actividades observadas na investigação.

## Quanto ao sistema prisional estudado

Na contramão do sistema prisional clássico, o qual apresenta carácter punitivo, e que estigmatiza e criminaliza o encarcerado considerando-o como indivíduo naturalmente perigoso, sem contextualizar o fenómeno da criminalidade nos seus aspectos histórico, sociais, culturais, e económicos, surgiu, na década de 1970, a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC. Trata-se de entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, que se dedica ao trabalho de reeducação e reintegração social dos condenados com penas de privação de liberdade, conforme propõe os termos do seu Estatuto. Essa proposta desenvolve um método próprio de valorização humana, vinculada à evangelização da população atendida. Na sua proposição, busca, de maneira ampla, a proteção da sociedade, a promoção da Justiça e o socorro às vítimas.

No seu bojo de propostas, essa entidade estabelece como pilar a Constituição Federal que, em seu artigo 5º, estabelece que “a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado” (BRASIL, 1988). Operando como uma instituição de auxílio aos Poderes Executivo e Judiciário na execução penal, tem seu estatuto resguardado pelo Código Civil e pela LEP. Nesse aspecto, a APAC auxilia na administração do cumprimento das penas

de privação de liberdade, nos regimes fechado, semiaberto e aberto. Nela, o preso recebe tratamento espiritual, jurídico, médico e psicológico diretamente da comunidade. A segurança e a disciplina do presídio são constituídas com a participação dos detentos, já que o método não funciona com a presença de policiais ou agentes penitenciários dentro da instituição, e sua proposta se articula por meio da idéia de autogestão aliada à espiritualidade. Essa característica metodológica produz um número ínfimo de funcionários comuns, denominados “inspetores de segurança”, quando se avalia a proporção de presos e trabalhadores no sistema. Além disso, conta com a atuação de voluntários.

Outro fato relevante a ser mencionado é que, nesse método, todos os encarcerados são chamados de recuperandos e tratados pelos próprios nomes, além de serem implicados nas atividades cotidianas da instituição penal. Apesar das controvérsias do termo recuperar, o qual remete para políticas tradicionais marcadas pelo prefixo: re, como reeducar, ressocializar, reintegrar, e outras denominações que remetem para visões reformistas, funcionalistas e pragmáticas, compreende-se que o modelo traz perspectivas renovadoras que necessitam ser evidenciadas e problematizadas para o avanço de práticas inclusivas no campo prisional.

## Juventude e diversidade

A juventude representa um período de experiências humanas, histórica e socialmente construídas, não podendo ser concebidas de forma universalizada; no sentido de se compreender o jovem em “sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 140). Assim, a juventude constitui um período “fortemente marcado pela diversidade, dependendo das condições sociais (classe social), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero (homens e mulheres) e de regiões” (SPÓSITO 1999, p.1).

Diante dessas considerações, discutir as formas de lazer de jovens é remeter a processos de sociabilidade, de descontração, azaração e construção de subjetividade, frequentes nesse período da vida, e de acordo com Carrano (1999), as práticas de lazer da juventude se afirmam como redes relacionais decisivas para a elaboração de identidades urbanas da juventude:

[o]s fenômenos relacionados com as atividades de lazer estão no centro dos processos de formação da subjetividade e dos valores sociais nas sociedades contemporâneas. Para os

Jovens particularmente, as atividades de lazer se constituem num espaço/tempo privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva (CARRANO, 1999, p. 138).

Carrano (1999) considera que os processos sociais desenvolvidos nos espaços e momentos de lazer contribuem, significativamente, para a formação dos sujeitos; principalmente, os que são capazes de gerar momentos de sociabilidade dentro dos grupos juvenis.

De acordo com Paulo Freire (2006), ensinar é algo essencial ao sujeito, pois lhe permite criar sua própria identidade cultural; portanto, torna-se necessária a sensibilização social e política desses jovens. Freire enfatiza, constantemente, que educar não é mera transferência de conhecimentos, mas, sim, conscientização e testemunho de vida.

Para Dayrell (2005), a socialização, uma temática que permeia toda Sociologia clássica; funda-se na ideia de que existe uma articulação estreita entre indivíduo e sociedade. As normas e as organizações, antes de existirem lá fora, são formas de compreensão e ação dos indivíduos na sociedade. O encontro entre os seres humanos é, assim, fundamental, para a constituição da identidade e do lugar do sujeito nos espaços sociais. Enquanto a socialização é algo mais rígido, fruto da interação com instituições, a sociabilidade é algo fluido, fundado na associação com o outro:

[a] sociabilidade é um símbolo da vida quando a vida surge no fluxo de um jogo alegre e fácil; ela é, contudo, um símbolo da vida. A sociabilidade não muda a imagem da vida além do ponto exigido por uma própria distância em relação a esta. Da mesma maneira, para parecer vazia e falsa, mesmo a arte mais livre e mais fantástica, não importa o quão esteja de qualquer cópia da realidade, alimenta-se de uma relação profunda e leal com essa realidade (SIMMEL, 1983, p. 179 *apud* DAYRELL, 2005, p. 184).

Esse pressuposto nos ajudou a pensar o processo de socialização e de sociabilidade dos jovens da APAC investigada. De um lado, as normas, as regras de convivência dos espaços; de outro, as formas de os jovens se apropriarem da instituição. Aqui, foi fundamental observar os tipos de associação, os tipos de conflitos e as alianças que se instauravam nesse espaço. Outro ponto interesse foi buscar compreender os interesses e os agrupamentos dos jovens durante as atividades de lazer propiciadas pela instituição onde se encontravam.

Os jovens em questão são em sua maioria oriundos das classes menos privilegiadas do nosso país. Além de em sua maioria possuírem baixa escolaridade, sua relação com a sociedade era marcada por estigmas e pelo confronto. Nessas condições, foi importante indagar pelo tipo de juventude que

socialmente se constrói. Nesse aspecto era preciso compreender a subjetividade de cada um. Ao nos propormos a um estudo da subjetividade, colocava-se, de forma indivisível, a relação entre indivíduo e sociedade como momentos da constituição do sujeito. Segundo Rey (2003), o desenvolvimento de uma teoria da personalidade centrada na constituição subjetiva só é possível se:

[a] ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (REY, 2003, p. 224).

Com isso, a constituição do sujeito resulta de suas ações, que constituem sua subjetividade, a partir dos processos de significação e sentido que se organizam na personalidade, em articulação com espaços sociais em que o sujeito está inserido. Esses desafios nos levaram a buscar sentidos e significados envolvidos na relação desses sujeitos com a instituição mediados por experiências de lazer tencionadas pelo trabalho, pela disciplina, pela escolarização, e demais atribuições sociais e individuais daqueles detentos.

De todo modo, pautamos, neste estudo, pela singularidade social daqueles jovens no compartilhamento com experiências de lazer num sistema penal diferenciado que, ainda, apresentava elementos de um ascetismo configurado no exercício físico e mental do trabalho como um fim para a remição das suas penas e redenção dos seus percalços (WEBER, 2004).

Sendo assim, remetemos a discussão para as concepções de lazer.

### **Concepção de Lazer**

No campo do lazer, apresentaremos um conceito desenvolvido a partir do ponto de vista de Christianne Gomes que indica uma perspectiva dialética e complexa desse tipo de atividade humana, já que a autora entende que o lazer representa:

[u]ma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2004, p. 125).

Dentro dessa ótica, o lazer representa algo que possibilita a vivência de experiências culturais individuais ou coletivas, capazes de produzir no sujeito valores necessários a uma vida cotidiana

dotada de regras e posturas necessárias a uma vivência comunitária. Além disso, Gomes, Lacerda e Pinheiro (2010) apontam que o lazer constitui uma dimensão da cultura, configurada a partir do contexto sócio-histórico-cultural do sujeito, sendo, portanto, uma necessidade humana:

[a]ssim, o lazer é constituído conforme as peculiaridades do contexto no qual é desenvolvido e implica produção – no sentido de reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedades e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura (GOMES, 2010, p. 34).

Diante aos apontamentos de Gomes (2004), compreendemos o lazer como uma dimensão da cultura repleta de possibilidades para a produção humana. Entretanto, é comum constatar nas produções acadêmicas e práticas sociais, perspectivas que privilegiam dimensões pontuais acerca do fenômeno reduzindo-o a uma única dimensão na abordagem dos seus conteúdos culturais. Nesse aspecto, se associa, por exemplo, a experiência individual como uma produção exclusiva do indivíduo, fora de um contexto mais amplo.

Diante das concepções de lazer apresentadas, cumpre refletir quão importante é aprofundar a discussão referente às práticas de lazer dentro dos presídios. Sendo o lazer um direito social previsto na Lei de Execuções Penais - LEP, cabe ao Poder público competente avaliar as produções artísticas e culturais advindas dos presídios como produções de trabalho, proporcionando, assim, direito à remição e estímulo a novas vivências. Nessa perspectiva, o lazer, no contexto prisional, representa uma possibilidade concreta de gerar sociabilidade e socialização para os sujeitos privados de liberdade, ao romper com seu confinamento a processos exclusivamente punitivos.

Perante isso, remetemos a discussão à perspectiva histórico-cultural, para compreensão dos conceitos de subjetividade, significado, sentido e sujeito.

## Concepção de Significado e Sentido

Diante da proposta constituída, fez-se necessária a construção dos conceitos de sentido e significado. Para isso, buscamos embasamento teórico em Vygotsky (2000, 2003, 2005) e Rey (1995, 2003, 2004, 2005, 2007 e 2011), fundamentado na teoria histórico-cultural.

De acordo com Vygotsky (2000), significado seria o arcabouço da palavra que auxilia o sujeito histórico-cultural a difundir suas experiências sociais. Contrapondo o sentido, o significado é uma produção social objetiva ao ato em que é aquinhoadada por todos os sujeitos pertencentes a uma determinada cultura (LURIA, 1986). Os significados configuram os mecanismos simbólicos da sociedade.

Quanto ao sentido, na concepção de Vygotsky (2000), representa o sujeito fazer uso da consciência, por meio da palavra, de forma fluida e complexa, para expressar sua construção subjetiva individual. Para Rey (2005), a subjetividade é constituída por uma natureza complexa advinda de uma configuração histórico-cultural. Esse pesquisador cubano menciona que a dialética dá fim à dicotomização entre o indivíduo e a sociedade ao afetar ambos os sistemas. Destarte, a resignificação do homem como sujeito histórico é um processo de subjetivação. Quanto a esse aspecto, Rey (2005, p. 78) afirma que:

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. [...] trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.

Nessa perspectiva, o lazer representa uma prática social atravessada por processos que configuram a subjetividade humana, na qual os sentidos e os significados se entrelaçam de forma contraditória e complementar. Sendo assim, a pesquisa desses elementos nas práticas culturais e sociais, aqui proposta, pretende dar visibilidade a esses intercâmbios no contexto prisional. Isso posto, apresentamos, no próximo item as práticas de lazer na unidade prisional pesquisada e seu potencial pedagógico num contexto periférico, dentro da perspectiva formativa a que essa obra se propõe.

## Academia de ginástica: lugar de exercício físico e de sociabilidade.

A academia é diferente do futebol, que um incentiva o outro, né: “vão só, você dá conta de levantar esse peso.” Então, um incentiva, um ajuda o outro. Eu vejo a academia como uma coisa mais solidária do que o futebol, que não existe clima de competição (Sujeito 7).

De acordo com estudos de Cunha (1999), apontados por Marcellino (2003), além das atividades físico-esportivas, as academias tornaram-se espaços de convivência e vivência de relações sociais. Esses autores destacam que a finalidade das pessoas, ao buscar as academias, são bem diversificadas e ultrapassam a busca de condicionamento físico. Ademais, exercícios físicos, para muitas pessoas, nesse espaço, constituem experiência que implica descarga de energia e estresse, além de ser um lugar para se relaxar. Nesse aspecto, Marcellino (2003) apresenta outro autor (DEVIDE, 2000), que apresenta as práticas das academias com função de lazer. Diante disso, discuto, em seguida, como é organizada e concebida a academia dentro do presídio pesquisado.

A academia, na APAC investigada, funcionava de segunda a sexta-feira em 2 (dois) horários: pela manhã, estava disponível das 7h30h às 8h15min. Para esse funcionamento, eram designados 2 (dois) apenas responsáveis pelo espaço, para “administrar” aquele lugar de encontro e atividades físicas. No período vespertino, funcionava das 17h às 18h50min. Nesse turno, ao se encerrarem as atividades, era obrigatório que a academia ficasse arrumada para o dia seguinte. Os responsáveis tinham 10min (dez minutos) para essa organização, porque, às 19h, todos deveriam se recolher às suas galerias e dormitórios, podendo, assim, apenas assistir televisão após as 19h.

Quanto à percepção dos sujeitos entrevistados com relação à academia, vale ressaltar este depoimento de um dos entrevistados:

[e]u pratiquei, agora eu estou mais afastado. Gostava da academia porque a APAC é um regime diferenciado, mas não deixa de ser um presídio, sabe. Às vezes a gente passa raiva aqui dentro, passa raiva, então pra gente não descontar a raiva num recuperando ou até num funcionário da casa, eu procurava aquilo ali como válvula de escape pra mim, sabe. Quando eu tava meio chateado com alguma coisa, ia pra academia e descontava nos pesos, sabe? tirava minha raiva ali, deixava minha raiva ali, na hora que eu saía, já saía bem, sabe. E fora a autoestima da gente, né, você ver seu corpo mudando de estilo, sabe. É muito bacana a academia e, como se diz, a academia nossa aqui sempre foi improvisada. Agora que nós ta conseguindo juntar um dinheirinho prá poder comprar os equipamentos. Já chegou um gladiador já, sabe. Tem uma bicicleta ergométrica também (Sujeito 3).

Mais uma vez, o sentido atribuído à prática do lazer foi apresentado como algo distinto, produzido pela configuração subjetiva do sujeito (REY, 2003), que articula o significado de um modo singular,

diferenciado do prescrito pela instituição. Essas nuances, no entanto, não são captadas de forma direta, porque são expressas por meio da emoção simbolizada nas práticas sociais que necessitam ser verbalizadas para a produção de novos sentidos no campo relacional do sujeito.

Nessa mesma fala transcrita acima, nota-se a importância dos exercícios físicos para o equilíbrio físico e emocional do apenado. Não se deve creditar, entretanto, a esse “instrumento” todos os benefícios para a qualidade de vida dos condenados. Durante a observação participante, percebi que grande número de detentos buscava essa atividade, sendo que, em alguns momentos, era necessário organizar uma lista de espera. Outro detalhe importante observado foi que esse espaço era buscado tanto por jovens quanto por adultos, e todos se ajudavam durante a bateria de exercícios. Por outro lado, um dos apenados alegava que a academia estava deixando de ser um espaço democrático, porque se instituiu, a partir daquele mês, uma taxa de R\$ 5,00 (cinco reais) para comprar alguns equipamentos novos em substituição aos artesanais (FIG. 17 e 18, a seguir). Minha indagação, naquele momento, foi com relação à situação do preso pobre, sobre como seria a sua participação naquele espaço. Não obtive resposta. Nesse ponto, o pesquisado comentou apenas o seguinte:

[...] a gente támo caçando uma forma, tipo, uma inscrição, aí a inscrição você ajuda com cinco reais pra dar manutenção nos materiais e até mesmo pra tentar comprar material. [...] Como a bicicleta que a gente conseguiu, outros materiais mais adequados.



FIGURA 1- Academia - Equipamento artesanal construído pelos detentos.  
Fonte: Acervo de Walesson G. da Silva®. Fotografia feita em dezembro de 2013.



FIGURA 2 - Academia - Equipamento artesanal construído pelos detentos.

Fonte: Acervo deWalesson G. da Silva®. Fotografia feita em dezembro de 2013.

Percebi, contudo, que os apenados reproduziam os apelos midiáticos e sociais que pregam a cultura do corpo perfeito e sua simbolização como objeto de desejo sexual. O que vale mencionar, aqui, no entanto, é que a academia representava, para eles, espaço de sociabilidade e lazer. Quanto a essa atividade para a instituição, percebi que sua equipe gestora a visualizava como uma espécie de barganha, de troca por bom comportamento. Parece-me, todavia, que o potencial dessa atividade poderia ser mais explorado no seu aspecto educativo. Recorrentemente, evidenciou-se a necessidade de implantação de uma Pedagogia Social (SILVA, 2009) voltada para o desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos, por meio de atividades reflexivas com populações em situações de vulnerabilidade social.

## Considerações Finais

Por fim, ressaltamos que o lazer representa atividade complexa, suscetível a levar o sujeito a produzir sentidos distintos em ações desempenhadas durante o momento de descontração; no entanto, a política pública prisional não se vale do seu caráter educativo. Destarte, contrapõe a isso, usufruindo do lazer apenas de maneira utilitarista, visando esgotar as energias dos detentos, acreditando que, dessa maneira, estaria prevenindo a violência entre os apenados. Mais uma vez, ficou evidente a necessidade de se refletir, com os sujeitos apenados, as tensões, sentidos e significados presentes nessa prática social (REY, 2003).

Acreditamos que um sistema prisional que pretende libertar os condenados pela sociedade de amarras que os isolam de vínculos sociais mais amplos promotores de cidadania não pode reproduzir práticas

punitivas que associam o trabalho como instrumento de controle e barganha frente a possíveis práticas transgressivas. Pelo contrário, o trabalho representa atividade humana geradora de pertencimento e de inclusão social que possui caráter libertador, educativo e emancipador para o exercício da cidadania, desde que se torne algo digno para a vida dos sujeitos, bem como o lazer constitui um direito social que atende às necessidades humanas nos seus modos de expressividade cultural, momentos lúdicos e práticas esportivas. Esses elementos são dialogicamente complementares e antagônicos, e necessitam ser debatidos nas tensões geradas por suas possibilidades de socialização e sociabilidade. Esperamos que as questões suscitadas pela discussão levantada por este estudo possam provocar reflexões sobre o valor educativo presente no contexto do lazer em interlocução com o mundo do trabalho.

## Referências

ARANHA, M. L. A. *Filosofando*: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARBEX JR., José. *Showrnalismo*: a notícia como espetáculo. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Poder da TV*. São Paulo: Scipione, 1998.

BARROS, Vanessa. *Prisões oferecem "passa-tempo" para preso, e não trabalho profissional, diz pesquisadora*. Entrevista concedida a Bragon Rayder. *UOL Notícias*, 14 nov. 2008. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2008/11/14/ult5772u1517.jhtm>>. Acesso em 05 abril. 2020.

BAUMAN, Zygmund. *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmund. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vidas Desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *Danos Colaterais*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Tradução de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRAMANTE, A. C. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, W. W. *Educação Física & Esporte*: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 161-179.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Poder Executivo, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de julho de 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CARRANO, P. C. R. *Angra de tantos reis*: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. Orientador: Osmar Fávero. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999. 450p.

COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Graal, 1983 apud KOVALESKI, D. F.; OLIVEIRA, W. F. “Tecnologias do eu” e cuidado de si: embates e perspectivas no conteúdo do capital global. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, Florianópolis, v. 3, n. 6, p. 171-191, 2011.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares na educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena*. O rap e funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DEVIDE, P. O discurso de proprietárias de academias sobre a prática de natação como atividade de lazer: inclusão ou elitização social. *Movimento*, v. 6, n. 2, p. 26-36, 2000/1.

DUNNIG, E. *El Fenómeno Deportivo: estudios sociológicos al deporte, la violencia y la civilización*. Tradução de Pedro González Del Campo Roman. Barcelona: Paidotribo, 2003.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Rio de Janeiro: Difel, 1997.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Tradução de Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Portugal: Edições 70, 1980.

FREIRE, J. B. *Pedagogia do Futebol*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Estabelecimento Prisional Provisório*. Disponível em: <<http://www.jefersonbotelho.com.br/2007/03/27/estabelecimento-prisionalprovisorio>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, MICHEL. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Tradução de Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 150p. (Coleção Pensamiento Contemporáneo, v. 7).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação da cultura*. Tradução de Fanny Wrob. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Christianne Luce; LACERDA, Leonardo; PINHEIRO, Marcos Pinheiro. *Lazer, turismo e inclusão social*: intervenção com idosos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

HELAL, R. *Passes e Impasses: futebol e cultura de massa no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEAL, C. E. G. *O sentido da inclusão para o sujeito com Síndrome de Asperger*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

LURIA, A. R. O problema da linguagem e a consciência. In: LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1987.

\_\_\_\_\_. *Lazer e sociedade*: múltiplas relações. São Paulo: Alínea, 2008.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Pedagogia Social: uma disciplina emergente. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, p. 19-27, set. 2004.

\_\_\_\_\_. *Produção Social de Criança e do Adolescente Marginalizado*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

MELO, V. A. Lazer, esporte e presidiários: algumas reflexões. *Revista Digital - Efdeports.com*, Buenos Aires, ano 1, n. 106, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd106/lazer-esporte-e-presidiarios-algumas-reflexoes.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Walter F. de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135-158, jan.-mar 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PINTO, L. M. S. M. Lazer. In: SOUZA, J. V. A.; GUERRA, R. (Org.). *Dicionário Crítico da Educação*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 2014. p. 44.

REY, F. L. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo, EDUC, n. 1, 1995.

REY, F. L. G. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo e Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L. M. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. **O Sujeito na Psicologia e a Psicologia Social** – a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Guillermo Mathias Gamucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel A. F. Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

REY, F. L. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, EDUCA, 1995/1999.

SILVA, R. (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba** - Corpo de Mandinga. Rio de Janeiro: Mamati, 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, nov. 1994. Disponível em: <http://www.observatoriodeseguranca.org/files/A%20sociabilidade%20juvenil%20e%20a%20rua.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade... **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, v. 5, n. 1-2, 1993, editada em 1996.

SPÓSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ed. Ação Educativa, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

UDE, W. *et al.*. Complexidade, Educação Social e Saúde: diálogos teórico-metodológicos para a construção de uma prática profissional mais integradora. In: XAVIER, C. C.; JESUS, R. M. (Org.).

**Educação, Cultura e Complexidade:** diálogos Brasil - Cuba, Belo Horizonte: Argumentum, 2010. p. 83-89.

UDE, W. E. Juventude, violência e masculinidade. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 13, n. 75, p. 15-20, mai.-jun. 2007a.

UDE, W. E. *Amitié bandite: jeunesse, violence et masculinité. Adolescence*, v. 25, n. 3, p. 671-676, 2007.

VAZ, A. L. DaMatta. O Futebol como drama e mitologia. In: PRONI, M.; LUCENA, R. *Esporte. História e sociedade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 239-174.

VYGOTSKY, Lev S. *Formação Social da Mente*. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395-489.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. *et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 103-119.

\_\_\_\_\_. O problema da consciência. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 171-189.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### Eusébio Paconeta

Mestre em Gestão Ambiental,  
Universidade Rovuma, Técnico  
Pedagógico – Direcção Provincial de  
Educação e Desenvolvimento  
Humano, Nampula, Email:  
[epaconeta@gmail.com](mailto:epaconeta@gmail.com)

## O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO: CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MUATALA

### RESUMO

Este artigo intitulado “O papel da escola na Educação Ambiental dos alunos do ensino secundário: caso da Escola Secundária de Muatala”, busca de modo geral analisar o papel da escola na Educação Ambiental dos alunos do ensino secundário. O embasamento teórico metodológico assenta na teoria social de educação. A pesquisa é qualitativa e bibliográfica. Foram aplicadas as técnicas de inquérito aos alunos da 10<sup>a</sup> classe e entrevista dirigida aos professores. Os resultados do estudo indicam que os principais entraves para a implementação da Educação Ambiental prendem-se não apenas com limitações de ordem estrutural dos programas de ensino, mas também com as limitações dos professores que carecem de uma formação ou capacitação regular nessa matéria. Assim, a Educação Ambiental é assumida como uma verdadeira estratégia, pois ela constitui um processo de aprendizagem permanente que deve desenvolver conhecimentos, habilidades e motivações para adquirir valores e atitudes necessárias para lidar com questões ambientais visando a sustentabilidade ambiental.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Cidadania, Ensino/Aprendizagem, Ensino Secundário.

## THE ROLE OF SCHOOL IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS: the CASE OF MUATALA SECONDARY SCHOOL

### ABSTRACT

This article entitled “The Role of the School in the Environmental Education of Secondary School Students: the case of Muatala Secondary School”, seeks in general to analyze the role of the school in the Environmental Education of secondary school students. The theoretical and methodological basis is based on the social theory of education. The research is qualitative and bibliographic. The survey techniques were addressed to grade 10 students and the interview was directed to the teachers. The results of the study indicate that the main obstacles to the implementation of Environmental Education are related not only to the structural limitations of teaching programs, but also to the limitations of teachers who lack regular education or training in this field. Thus, Environmental Education is assumed as a true strategy, as it is a lifelong learning process that must develop knowledge, skills and motivations to acquire required values and attitudes to deal with environmental issues aiming at environmental sustainability.

**Keywords:** Environmental Education, Citizenship, Teaching/Learning, Secondary Education.

## Introdução

Constitui tema deste artigo “O papel da escola na Educação Ambiental dos alunos do Ensino Secundário: caso da Escola Secundária de Muatala”. O objecto de estudo é Educação Ambiental no processo de ensino/aprendizagem. Pretende – se com este trabalho, analisar o papel da escola na Educação Ambiental dos alunos do ensino secundário naquele estabelecimento de ensino. Neste sentido, o objectivo ora enunciado, desdobra – se em três objectivos específicos designadamente: descrever as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG); explicar o papel da escola na Educação Ambiental dos alunos no 1º ciclo do ESG; propor medidas de Educação Ambiental com vista a elevar a consciência ambiental dos alunos e das comunidades sobre a importância do meio ambiente.

A Educação Ambiental é uma componente do ensino geral e ela começa em casa. Quando o aluno vai à escola, obviamente, entra com algum conhecimento e isso vai ter alguma influência na educação formal. É assim que a educação formal tem que ser mais forte que a informal, visto que dependendo da maneira como o aluno foi moldado ambientalmente na família, poderá assumir ou resistir a uma educação ambiental formal.

Face a este panorama, urge a necessidade de estudar o comportamento dos alunos no meio escolar e nas suas casas perante uma educação formal para perceber o porquê de não se comportarem de maneira ambientalmente sustentável no meio escolar e como essa educação ambiental está sendo feita pelos professores do 1º ciclo nas escolas secundárias. Torna – se fundamental a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem no contexto da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a elaboração de estratégias para tornar a Educação Ambiental eficaz. É necessário actuar para que os alunos sintam que o desenvolvimento sustentável é possível e realizável.

Para Cordeiro (2010), não basta só dominar os conceitos, porém é importante passa – los à prática, ou seja, não importa apenas “saber”, mas é fundamental “saber fazer”, “saber ser” e “saber estar”. Então, se na verdade é bem claro o acima exposto, fica ainda mais claro que encarar os problemas ambientais como assunto dos outros é o grande problema que tem de ser resolvido através de formação e de envolvimento dos diferentes segmentos da sociedade para que não haja ninguém que assuma as questões ambientais como preocupação alheia. Nesse processo, as escolas devem tomar a dianteira e assumir a Educação Ambiental como sua vocação e missão.

## 2. Metodologia

A pesquisa tomou como fundamento teórico metodológico, a teoria Social da educação, formulada por Bertrand & Valois (1991) e Bertrand (2001), enunciando que;

“as teorias sociais assentam no princípio de que a educação deve permitir resolver os problemas sociais, culturais e ambientais. A educação teria como missão principal preparar os alunos e a sociedade para a descoberta de soluções para esses problemas. Os temas favoritos dos investigadores são as desigualdades socioculturais, a hereditariedade sociocultural, as diferentes formas de segregação, o elitismo, os problemas do ambiente, os impactos negativos da tecnologia e da industrialização e da degradação da vida no planeta Terra. A nosso ver, algumas teorias sociais da educação são mais capazes de resolver o conjunto de problemas com que actualmente nos deparamos porque são as únicas a ataca-los de frente”.

Assim, o estudo procura, através da escola, intervir na resolução de problemas ligados ao meio ambiente dentro da escola, nas comunidades e nas famílias, principalmente como a escola encara a Educação Ambiental no processo de ensino/aprendizagem e como estabelece a ligação com outras modalidades de Educação Ambiental, concretamente o facto de estabelecer uma correlação dos diferentes sistemas de comunicação ambiental.

Quanto a abordagem, esta pesquisa se enquadra numa perspectiva qualitativa. A Pesquisa qualitativa é aquela que tem o ambiente natural como fonte directa dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; é uma pesquisa descritiva; o pesquisador qualitativo preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; o pesquisador qualitativo tende a analisar os seus dados indutivamente; e o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (Triviños, 1987).

Constituíram principais instrumentos de recolha de dados os seguintes: observação sistemática, inquérito e entrevista. A técnica de observação foi aplicada desde antes do início da pesquisa, momento em que o pesquisador trabalhou naquele estabelecimento de ensino, em missão de assistência às aulas, tendo observado a problemática de fraca abordagem de conteúdos ambientais, facto que influenciou na tomada de decisão para a realização desta investigação.

Durante a investigação, a observação foi também aplicada na assistência de aulas das disciplinas de: Química e Geografia no dia 11/03/2019; Biologia e Agro - Pecuária no dia 13/03/2019. Depois, seguiu

– se a observação de aspectos físico – ambientais do meio escolar e das comunidades circunvizinhas da escola. De outra forma, a observação foi aplicada na análise documental.

Aplicou – se um inquérito de 15 perguntas à 40 alunos da 10ª classe, que é a classe terminal do 1º ciclo cujo objectivo era de saber deles sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo de aprendizagem em matéria de Educação Ambiental. Quanto a entrevista, ela foi dirigida à 7 professores e pretendia – se saber deles, se os programas de ensino apresentam propostas de abordagem de conteúdos ambientais, como eles são tratados; se na escola existe algum projecto concebido e virado para o apoio às famílias nas comunidades.

Após a colecta de dados no campo, os mesmos foram organizados e tratados com o uso do Software Microsoft Office (ferramentas Word, Excel e SPSS). Depois de processados, procedeu – se à análise descritiva e interpretativa, isto é, os dados inventariados foram descritos. Esta etapa teve como objectivo, elaborar o produto final que constitui resultados da pesquisa.

O universo ou população a considerar, são professores e alunos da Escola Secundária de Muatala, sendo: 47 professores e 1.564 alunos, perfazendo um total de 1611 sujeitos da pesquisa. Sendo assim, a amostra escolhida foi de 47 sujeitos entre os quais 40 alunos da 10ª Classe e 7 professores.

### **3. Revisão bibliográfica**

Pretende-se neste tópico, apresentar as discussões de autores renomados que escreveram sobre várias perspectivas em matéria de Educação Ambiental, destacando: conceitos, contexto da formação para a cidadania, evolução histórica da Educação Ambiental, Educação Ambiental e Processo de Ensino Aprendizagem em Moçambique e tendências pedagógicas da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental é um processo que permite às pessoas uma compreensão global do ambiente. Ela proporciona os instrumentos para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitem adoptar uma nova posição crítica e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida, a eliminação da pobreza extrema, do consumismo desenfreado, visando a construção de relações sociais, económicas e culturais capazes de respeitar e incorporar as diferenças, (minorias, étnicas, populações tradicionais, a perspectiva da mulher) e a liberdade para decidir os caminhos alternativos de

desenvolvimento sustentável, respeitando os limites dos ecossistemas, substrato da nossa própria possibilidade de sobrevivência como espécie (Gomes, 2013).

A Educação Ambiental, é um processo de aprendizagem permanente que deve desenvolver conhecimento, habilidades e motivações para adquirir valores e atitudes necessárias para lidar com questões e problemas ambientais, e encontrar soluções sustentáveis. Deste modo, a Educação Ambiental desenvolve um grande papel na mudança de comportamentos por meio de formação contínua e abrangente, enquanto um processo organizado e consolidado que ocorre em instituições de ensino formal e não formal, visando o exercício da cidadania e a resolução de problemas complexos que afectam o meio ambiente de que todos dependem para a sua sobrevivência (Gomes, 2013).

### 3.1. A Educação Ambiental no contexto da formação para a cidadania

Apesar de existir um consenso no que diz respeito ao valor da cidadania, ela é compreendida de formas díspares. Desde a época da civilização grega que a definição do conceito de cidadania tem – se revelado uma preocupação.

Para Fonseca (2001),

ser cidadão na antiga Grécia, era sinónimo de direito a participar no funcionamento e na organização da “polis”, visto que Aristóteles apelava ao interesse e à pertinência das aprendizagens, bem como do envolvimento dos cidadãos, na governação da “polis”. Actualmente, a palavra cidadania, segundo o panorama da conjuntura política nacional e internacional, tem tomado um papel muito relevante ao nível dos programas governativos.

Para a efectivação deste propósito, é importante que a sociedade como *um todo*, reconheça e cumpra o seu papel participativo na Educação Ambiental pela qual todos os cidadãos são convocados a aderir e a difundir. A única forma de salvar o planeta e os seres que nele vivem, é a implementação e valorização da Educação Ambiental, embora haja uma considerável faixa da população mundial que tende a minimizar a Educação Ambiental assumindo – a como “preocupação dos outros”.

Figueiredo (1999:7), entende que

a cidadania, tal como a liberdade, não se impõem, mas sim constroem – se, organizando – se como tarefa que deve ser feita, afinal, refere-se ao próprio âmago da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis.

Sendo esta a visão que norteia o pensamento ambiental, é de urgente conveniência, o desenvolvimento de campanhas de sensibilização global e local para a aderência massiva dos programas da Educação Ambiental, numa altura em que a escola deve revigorar a implementação dos programas de Educação Ambiental no ensino.

### **3.2. Evolução Histórica da Educação Ambiental**

Na década de 1960, intensificaram – se as discussões a respeito das questões ambientais. O alerta para os debates em relação às questões ambientais foi o lançamento do livro «Primavera Silenciosa» de Raquel Carson em 1962, que denunciava as práticas predadoras dos sectores produtivos. A autora denunciou o uso do DDT (Dicloro – Difenil – Tricloroetano - o primeiro pesticida moderno, largamente usado após a Segunda Guerra Mundial para o combate aos mosquitos vectores) e seus impactos no solo, na água, no ar e, conseqüentemente, na vida vegetal e biológica das áreas nas quais houve o seu uso nos Estados Unidos da América” (SILVA, 2013).

Em Março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra, colocou – se pela primeira vez, a expressão Educação Ambiental, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos. Em Roma (Itália), no ano de 1968, foi realizada uma reunião com a presença de cientistas, com o objectivo de discutir as reservas de recursos naturais e o consumo, além do crescimento populacional. Esse encontro ficou conhecido como “Clube de Roma” e dele surgiram discussões em torno da necessidade de preservação dos recursos naturais, do controle do crescimento populacional e da pertinência de repensar o modelo de consumo.

No entanto, foi apenas em 1972, mais precisamente de 5 a 16 de Junho, em Estocolmo na Suécia, que a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou a primeira “Conferência Sobre o Meio Ambiente,” denominada Conferência de Estocolmo, consagrada como um marco histórico-político internacional. Nessa conferência, estabeleceu – se um plano de acção mundial e recomendou-se que se instituisse um plano internacional de Educação Ambiental.

Em 1975, a UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), promoveu, em Belgrado, na Jugoslávia, o Encontro Internacional de Educação Ambiental, unindo especialistas de 65 países. No encontro, foram formulados princípios e orientações para um Programa

Internacional de EA<sup>37</sup>, segundo os quais esta deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais.

A discussão sobre as terríveis disparidades entre os países do Norte e do Sul gerou, nesse encontro, a Carta de Belgrado, na qual se expressava a necessidade do exercício de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da dominação e da exploração humana.

A Carta de Belgrado, escrita em 1975, por vinte especialistas em Educação Ambiental de todo o mundo, declara que a meta da Educação Ambiental é desenvolver um cidadão consciente do ambiente total (preocupado com os problemas associados a esse ambiente e que tenha o conhecimento, as atitudes, motivações, envolvimento e habilidades para trabalhar individual e colectivamente em busca de soluções para resolver os problemas actuais e prevenir os futuros).

Silva (2013), afirma ainda quedessa forma, em 1977, em Tbilisi, actualmente capital da Geórgia, na extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), aconteceu a Conferência Intergovernamental para a EA, onde as discussões apresentaram importantes avanços para essa prática. Nessa conferência, foram definidos os objectivos e as estratégias internacionais para a prática da Educação Ambiental.

No segundo momento, dos anos 70/80, “Educar para consciencializar”, ao ecológico foi incorporado o viés social e o económico. Em 1977 ocorreu a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, convocada pela UNESCO em Tbilisi (Geórgia), na qual os modelos de desenvolvimento começam a ser responsabilizados pela actual problemática ambiental.

Assim, iniciou – se um amplo processo em nível global para criar condições para a formação de uma consciência do valor da natureza para a manutenção e a qualidade de vida e, ainda, a orientação para a produção de conhecimento com o uso de métodos interdisciplinares. As grandes contribuições dessas conferências ambientais foram as recomendações de que a EA deve desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver problemas, utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para a aquisição de conhecimentos, sem esquecer – se da necessidade de realização

---

<sup>37</sup>Educação Ambiental

de actividades práticas e de experiências pessoais, reconhecendo o valor do saber prévio dos estudantes.

O momento seguinte, a partir do final dos anos 80 aos dias actuais, pode ser definida como “Educar para as mudanças”. É caracterizada pela proposta do desenvolvimento sustentável trazida pelo Informe Brundtland durante a Conferência Internacional sobre a Educação e Formação Ambiental convocada pela Unesco e realizada em Moscovo em 1987.

Esta conferência avançou em três direcções: no âmbito da educação formal, introduzindo a Educação Ambiental nos sistemas educativos dos países; na formação de recursos humanos; na produção de material que subsidiasse as acções das conferências. A partir da Conferência de Estocolmo, o meio ambiente passou a fazer parte dos estudos de viabilidade de empreendimentos causadores de poluição ou da degradação ambiental, como exigência de organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Na conferência de Estocolmo foi definido que a Educação Ambiental deve ser multidisciplinar, continuada e integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. O documento fala sobre a satisfação das necessidades e desejos de todos os cidadãos da Terra, tais como erradicação das causas da pobreza, do analfabetismo, da fome, da poluição, preconizando assim a ética global e a reforma dos processos e sistemas educacionais (Gottardo, 2003).

Vinte anos após a Conferência de Estocolmo, aconteceu no Rio de Janeiro, a RIO 92. Dentro desse importante evento, paralelo a tantos debates, ocorre a 1ª Jornada Internacional de Educação Ambiental. Desse encontro, saíram importantes documentos que estão entre as principais referências para a Educação Ambiental, sendo eles, a Agenda 21, a Carta Brasileira para Educação Ambiental e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Assim, em 2002, a Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Joanesburgo (África do Sul), pouco avançou o processo. Limitou – se a verificar como efectivar a Agenda 21 e propôs a criação da Declaração das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – 2005 – 2014, ratificada pela ONU<sup>38</sup> em Dezembro do mesmo ano.

---

<sup>38</sup>Organização das Nações Unidas

#### 4. Educação Ambiental e o Processo de Ensino/Aprendizagem em Moçambique

De acordo com PESA<sup>39</sup> (2004) ao nível do Ministério de Coordenação da Acção Ambiental estão definidos os objectivos da coordenação sectorial das acções ambientais, cabendo ao sector da Educação e Desenvolvimento Humano assegurar a inclusão, nos programas de ensino, de matérias curriculares sobre o ambiente e intensificar a formação e reciclagem dos professores.

O sector da educação, pela sua abrangência territorial, deve contribuir grandemente para a formação e elevação da consciência ambiental no país. Deste modo, contribuirá para: actualização e introdução de matéria ambiental nos programas e livros escolares; actualização dos programas de formação de professores, de modo a contemplar temas do ambiente no processo de formação de professores e divulgação de práticas sustentáveis do uso de recursos naturais e ecoeficiência.

Nesta perspectiva, Caride & Meira (2004), enaltecem que no processo de Ensino/Aprendizagem de Educação Ambiental há que se tomar em consideração os seguintes aspectos:

- A Educação deve permitir não só a aquisição de conhecimentos, mas também de capacidades e valores.
- É importante que a pedagogia utilizada valorize a diversidade de capacidades e de aptidões;
- A ciência é una e só por comodidade se encontra dividida em disciplinas, tornando-se urgente a adopção duma atitude interdisciplinar;
- O professor não deve ser o único transmissor do saber, mas deve fomentar nos alunos a utilização de uma grande variedade de fontes de informação e procurar que o saber circule em todos os sentidos,
- A escola deve ser integrada na região em que está inserida, sendo o estudo do meio o ponto de partida para a compreensão dos problemas da região, do país e do mundo;
- Os jovens devem ser preparados para participarem na transformação da sociedade;
- A aprendizagem só será efectiva quando adquirida por esforço próprio e desde que contenha em si um sentimento de utilidade do que se aprende;
- A realidade deve ser encarada segundo uma atitude científica e o tacteamento experimental é importante como construção do saber;

---

<sup>39</sup> Plano Estratégico do Sector do Ambiente

- O trabalho cooperativo resulta mais enriquecedor e permite uma sã aprendizagem do Homem na sociedade.

Portanto, é importante considerar que estas notas são dignas de menção para serem assumidas e encaradas como factor decisivo na disseminação de conhecimentos de âmbito ambiental, social e cultural.

#### 4.1. Tendências Pedagógicas da Educação Ambiental

Na história da educação formal moçambicana predominou por muito tempo, o ensino tradicional, que consistia em transmitir conhecimentos que deveriam ser memorizados e depois repetidos pelo aluno ao professor, por meio de provas e testes para verificar o aprendizado (Pedro, 2017).

Neste sentido, o processo de transformação da ciência pedagógica impõe que os últimos desenvolvimentos que ocorrem nos diversos âmbitos sociais, sejam acompanhados com as reformas educacionais com vista a adequar o desenvolvimento social com o da dinâmica educativa. Por isso, o aluno, está no centro das atenções em processos educativos, fazendo com que haja uma enorme variedade na escala de abordagens da Educação Ambiental que é um processo meramente social.

Para a Educação Ambiental, existe uma grande variedade de abordagens e tendências pedagógicas. Elas compõem o extracto do que, a partir de Estocolmo, se denominou educação não formal, como o da educação formal ou informal. Uma das tendências que têm predominado na Educação Ambiental em Moçambique, hoje em dia, é a tendência Conservacionista, cujos ensinamentos conduzem ao uso “racional” dos recursos naturais e a manutenção de um nível óptimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou daqueles gerados pelo homem (Pedro, 2017).

As práticas pedagógicas de Educação Ambiental, até hoje, têm sido norteadas por “temas geradores”, relacionados à poluição ou aos diferentes ecossistemas e seus recursos naturais que traduzem a mesma perspectiva conservacionista. Um exemplo típico que ocorre nesse sentido são as campanhas realizadas nas várias “datas ambientais” como a distribuição de árvores no dia Mundial do Meio Ambiente.

Duas outras tendências pedagógicas podem ser consideradas como sendo predominantes na Educação Ambiental em Moçambique, nomeadamente: Liberal e Progressista. Na tendência pedagógica

liberal, utilizam-se métodos de exposição e demonstração verbal de conteúdos ambientais através de modelos e os professores são protagonistas que têm maior domínio sobre os conteúdos ambientais a dar e os alunos apenas os aprendem. Tais conteúdos estão previstos em conteúdos programáticos elaborados pelo sector de educação (Idem).

Esta tendência, em algum momento, tem sido utilizada em educação não-formal, através de palestras públicas mal preparadas e conduzidas pelos seus palestrantes, quando apenas se preocupam em apresentar os conteúdos e não criam espaço de interacção com o público-alvo.

Igualmente, ao nível formal, nota – se a predominância da tendência liberal tecnicista ou tecnicismo educacional, caracterizada pela utilização de manuais técnicos de ambiente e pela racionalização do ensino. Esta tendência, por sua vez, tem sido aplicada ao nível do ensino técnico-profissional (escolas de artes e ofícios, institutos básicos, médios e superiores), que ministram cursos sobre ambiente.

A Tendência Progressista, caracteriza – se por: buscar uma educação articulada com os interesses concretos da população (crítica da educação); buscar métodos centrados nas discussões de temas sócio ambientais e políticos da vida dos educandos (crítico – libertadora); e confrontar conhecimentos ambientais sistematizados com experiências socioculturais e a vida concreta (crítica dos conteúdos).

A tendência progressista, tem sido veiculada gradualmente na modalidade não-formal da educação em que instituições públicas e privadas, ONG's<sup>40</sup>, Associações com interesses em educação, privilegiam as mesmas tendências para atingir os seus grupo-alvos. Seminários, debates, fóruns, palestras são espaços em que os actores de educação ambiental, no seu dia-a-dia com os grupos interessados, analisam, discutem e identificam alternativas dos problemas ambientais locais. Tanto os problemas assim como as soluções são propostas pelos educandos com base nas suas possibilidades, aspirações ou capacidades (Ibidem).

Enquanto a Educação Ambiental, uma prática social, se realiza na escola ou fora dela, deve ser dentro dum quadro geral: “a combinação entre teoria ambiental (reflexão, estudo, análise, compreensão) e práxis ou prática ambiental (acção, compromisso, luta). Trata – se mais exactamente de dois momentos de um mesmo processo ou de dois tempos de uma mesma caminhada libertadora.

---

<sup>40</sup>Organizações Não-governamentais

## 4. Resultados e discussões

Neste tópico, vai-se apresentar os aspectos constatados em forma de resultados colhidos no campo, desde a observação dos aspectos pedagógicos, físico – ambientais do meio escolar até aos aspectos relativos à comunidade circunvizinha da escola.

No que tange aos aspectos pedagógicos, o pesquisador procedeu a assistência de aulas com vista a aferir o nível de envolvimento dos professores e alunos na abordagem dos conteúdos ambientais durante as aulas e fora delas. Para o efeito, a atenção inicial foi para práticas pedagógicas na sala de aula como se pode ver a figura a baixo.

**Figura 1:** Práticas pedagógicas em sala de aulas



**Fonte:** Paconeta, 2019.

Esta figura representa o momento de assistência às aulas, etapa em que o pesquisador buscou elementos necessários para a confirmação das técnicas de ensino e, principalmente, para ver como os professores fazem a integração dos conteúdos ambientais nas aulas de diferentes disciplinas, com enfoque nas disciplinas escolhidas para fazer parte de amostra da pesquisa.

Posto isto, constatou – se, que a atenção didáctica era mais para a matéria ligada à disciplina em leccionação, sem se ter em consideração a necessidade de incorporação da componente ambiental. Esta constatação pesa mais na perspectiva de apelar as entidades competentes para melhorar a estrutura

dos programas de ensino, fazendo com que a abordagem dos conteúdos ambientais seja doravante, de cumprimento obrigatório e não opcional.

Após a observação de aulas, deu – se seguimento à observação de outros aspectos, sobretudo os físicos – ambientais do bairro de Mutauanha, onde se localiza a escola, para averiguar o nível de conhecimentos produzidos e transmitidos pela escola e o seu impacto directo no seio das comunidades locais. Foi assim que se constatou uma falta de conhecimentos sobre as medidas cautelares a serem tomadas para evitar a erosão que vai degradando meio ambiente, como ilustra a figura abaixo.

**Figura 2:** Extracção de areia em áreas ribeiras e nas vias de acesso



**Fonte:** Paconeta, (2019).

Esta figura mostra como são as práticas quotidianas dos residentes do bairro de Mutauanha. Vê - se a esquerda uma moradora (menina), extraindo areia na margem do rio Mutauanha e a direita, mostra um morador (adulto), transportando areia extraída numa das vias de acesso principal do mesmo bairro.

Esta prática acelera a degradação do ambiente, servindo de alerta para as populações locais e para a comunidade académica sobre o perigo que ela representa a médio e longo prazos. Desta situação, espera – se vias de acesso muito mais esburacadas, mesmo onde com dificuldades os motociclos e

velocípedes passam, doravante não poderão, significando isso, remeter às populações locais para uma situação de vulnerabilidade.

Por outro lado, verifica-se uma violação da lei moçambicana de trabalho, com o envolvimento de crianças na exploração de areia para venda, não obstante se reconhecer que o resultado dessa venda de areia possa contribuir minimamente na renda familiar, tendo em consideração de que o bairro é habitado por uma maioria absolutamente pobre.

#### **4.1. Vulnerabilidade, impactos e riscos no bairro de Mutauanha**

No contexto da análise dos riscos, a vulnerabilidade ambiental pode ser entendida como o grau de exposição a diferentes factores que podem acarretar efeitos adversos, tais como impactos e riscos, derivados ou não das actividades socioeconómicas.

O estabelecimento das relações entre impactos, riscos, e processo de uso e ocupação do espaço associado às condições socioeconómicas das populações, permite identificar a maior ou menor vulnerabilidade à incidência de riscos ambientais. Dessa forma, fica evidente que, quando da ocorrência de desastres, não se pode atribuir uma causa única a essa ocorrência. Como bem ressalta, Brilhante (2002), a ocorrência de desastres envolve uma cadeia de causas e efeitos, em que uma série de eventos individuais são combinados para produzi-los.

É importante destacar que os efeitos negativos da ocupação espontânea não são sentidos igualmente por toda a sociedade. Portanto, a vulnerabilidade está directamente relacionada às condições socioeconómicas da população, seja numa perspectiva global, ao se analisar a vulnerabilidade dos países em desenvolvimento em face dos mais industrializados, seja numa perspectiva local, considerando – se os diferentes níveis de vulnerabilidade em decorrência da distribuição espacial da população no espaço urbano ou em uma bacia hidrográfica, (Brilhante,2002).

A distribuição desigual dos problemas ambientais é decorrente de inúmeros factores, tais como: condições socioeconómicas, qualidade das construções, disponibilidade de infraestrutura (abrigo, sistemas eficientes de drenagem urbana, entre outros), sistemas de alerta, capacidade de resposta do governo e dos grupos sociais perante situações de crise, entre tantos outros aspectos que são condicionados e condicionam o uso e a apropriação do espaço.

Analisar a vulnerabilidade de determinadas áreas, principalmente urbanizadas, em face dos problemas ambientais a que estão susceptíveis, permite identificar os principais riscos que podem ser desencadeados e elaborar estratégias de gestão com intuito de minimizar os prejuízos, materiais e sociais, que podem ocorrer. Para tanto, é necessário o conhecimento das condições geoambientais, possibilitando um diagnóstico que oriente o entendimento das causas e das consequências dos riscos, (Idem).

Nestes termos, as condições sócio ambientais em que se encontra a viver a população nos arredores da escola em análise, colocam-na em situação de risco e vulnerabilidade, dada a degradação do solo, poluição das águas, ocupação espontânea do espaço urbano; entre outros males.

#### **4.2. Percepção dos alunos e professores sobre as práticas de Educação Ambiental**

Para o efeito, verificou-se que a escola não aborda a Educação Ambiental de forma significativa; também não desenvolve uma programação concreta sobre Educação Ambiental; não tem projecto de Educação Ambiental orientado para o apoio às famílias no contexto da transferência de tecnologias no âmbito da Educação Ambiental familiar e Educação Ambiental formal. Consequentemente, ocorre um tratamento de Educação Ambiental de forma não estruturada ao nível de todas as disciplinas e professores entrevistados.

Tendo sido colocada a questão sobre o conceito da Educação Ambiental, as respostas dos inquiridos e dos entrevistados, revelaram que mais de metade dos inquiridos correspondentes a 62,5% deu respostas próxima a realidade e consideradas certas e outra parte dos entrevistados correspondente a 57,16%, respondeu positivamente por mais que não façam a implementação efectiva da EA nas aulas que ministram. Portanto, a falta de conhecimento de alguns entrevistados está na origem da fraca abordagem dos conteúdos ambientais na escola.

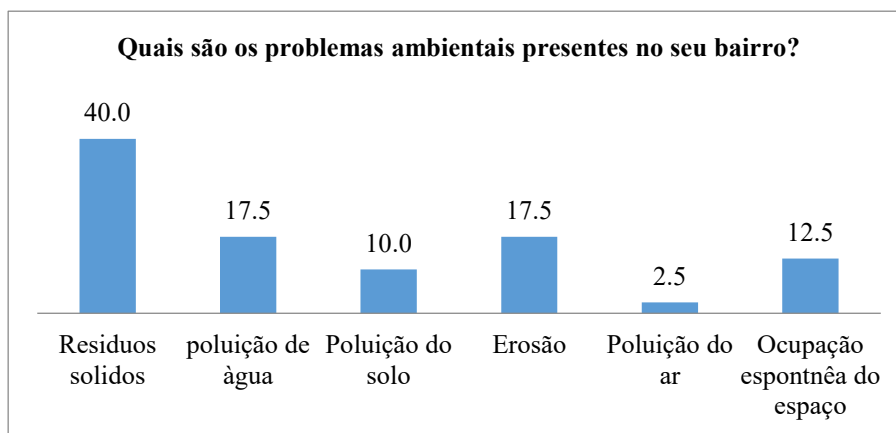
Tendo em consideração as respostas dos inquiridos e entrevistados sobre a importância de tratar conteúdos ambientais nas aulas, foram unânimes em responder que a abordagem dos conteúdos ambientais era muito importante apesar das adversidades associadas à barreira rígida da estrutura curricular, falta de manuais próprios, falta de professores com formação específica que dificultam tal implementação efectiva. Deste modo, a escola e a sociedade devem reconhecer a importância de

Educação Ambiental, desenvolvendo acções práticas e conjuntas que visam a implementação efectiva da Educação Ambiental dada a sua importância.

Comparando as respostas dos inquiridos e dos entrevistados em volta da questão que tinha por objectivo colher opiniões sobre que atitudes devem ser tomadas tanto pelos alunos quanto pelos professores, a fim de valorizar a EA ministrada na sala de aulas, pode-se interpretar que na sua globalidade, os inquiridos e entrevistados enaltecem a necessidade de serem eles a pôr em prática as medidas educativas que tratam na sala de aulas pois, se os professores e alunos assumirem a dianteira na implementação prática dos conhecimentos partilhados na sala, vai acontecer que as famílias e as comunidades em geral, acatem a EA, contribuindo para a construção de um ambiente planetário sustentável.

Tendo havido a necessidade de auscultar sobre os problemas ambientais mais frequentes nos bairros onde residem os inquiridos, foi colocada a questão expressa no gráfico a baixo.

**Gráfico nº 1:** Problemas ambientais do bairro de Mutauanha



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Os resultados que o gráfico apresenta indicam que, 40% representa o problema ambiental mais comum nos bairros de proveniência dos inquiridos e os restantes 60% são distribuídos pela ocorrência de outros problemas como: 30% de poluição; 17,5% de erosão; 12,5% da ocupação espontânea do espaço, significando maior predominância da ocorrência de resíduos sólidos.

Sendo a predominância dos resíduos sólidos nos bairros o maior problema constatado e por ser um problema de saúde pública que tem grande impacto social, urge a necessidade de a escola e a sociedade

desenvolver acções conjuntas em matéria de Educação Ambiental com vista a reduzir o impacto negativo que o problema constatado traz para a sociedade.

Face à questão acima colocada, os entrevistados apresentaram em resposta, diferentes opiniões, cada um segundo o seu ponto de vista. Contudo, o único aspecto que foi repetido por dois professores foi o facto de que os alunos não assumem com responsabilidade a EA por esta não ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar. Portanto, a situação alerta para a necessidade de tornar a Educação Ambiental numa disciplina independente.

### **4.3. Conclusão**

Conforme os resultados desta pesquisa concluiu – se, que há necessidade de se empreender um esforço adicional por parte da escola em desenvolver acções com raio de abrangência tal que permita às comunidades locais, beneficiarem directamente do conhecimento produzido na instituição, tomando em consideração que a escola tem como finalidade preparar os alunos e a sociedade para a descoberta de soluções dos problemas sociais, culturais e ambientais que a sociedade enfrenta.

Um dos principais factores que impede a ocorrência normal da Educação Ambiental na escola tem a ver com a contínua prática de métodos tradicionais de ensino baseados em apenas transmitir os temas dos programas de ensino, ditando apontamentos e deixando trabalhos de conteúdos das disciplinas que leccionam descartando qualquer iniciativa de tratamento de temas transversais como Educação Ambiental.

A barreira rígida da estrutura curricular na definição dos conteúdos a serem tratados nas aulas e a ausência dos conteúdos ambientais como disciplina curricular tem provocado desmotivação dos professores para o tratamento dessa matéria.

Quanto à importância da Educação Ambiental, conclui – se que ela exerce o papel de mecanismo de passagem de conhecimentos do professor para alunos e de alunos para as famílias nas comunidades, para a edificação de uma cidadania baseada na mudança de atitudes perante a relação Homem/Natureza, através do uso sustentável dos recursos que a natureza dispõe.

Enfim, sugere-se que a escola crie projecto de Educação Ambiental, orientado para apoio às comunidades, como forma de assegurar a transferência de tecnologias, assumindo o seu papel de

permitir que os alunos e a sociedade descubram junto à escola, as soluções dos problemas sociais, culturais e ambientais que a própria sociedade enfrenta;

A escola promova capacitações periódicas de modo a potenciar nos professores em técnicas de ensino focalizadas não apenas nas disciplinas específicas que leccionam, mas principalmente em matéria de Educação Ambiental e haja integração clara dos conteúdos ambientais no currículo escolar do SNE, com vista a sua incorporação na carga horária lectiva e facilitação da sua operacionalização nas aulas.

## 5. Referências

BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. 2 ed, Lisboa, 2001.

BRILHANTE, Ogenis Magno & CALDAS, Luiz Querino de Araújo. *Gestão e avaliação da poluição, impacto e risco na saúde ambiental*. In: BRILHANTE, O. M.; CALDAS, L. Q. A. (Coords.). *Gestão e avaliação de risco em saúde ambiental*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

CARIDE, José António & MEIRA, Pablo Ángel Cartea. *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

CORDEIRO, Felicidade da Conceição Soares Alves Belchior. *Literacia Ambiental à saída do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa, 2010.

FIGUEIREDO, Ilda. *Educar para a Cidadania*. Porto Editora. Porto, 1999.

FONSECA, António. *Educar para a cidadania*. Porto Editora. Porto, 2001.

GOMES, Gracinda Fernandes de Bastos. "A Literacia Ambiental dos Alunos Finalistas de Ensino Secundário". *O caso da Escola Secundária de Moita*. Dissertação de Mestrado em Cidadania Ambiental e Participação. Universidade Aberta. Lisboa, 2013.

GOTTARDO R. M. S. *A Educação Ambiental no Contexto da Secretaria Municipal de Educação: um estudo de caso do período 1977 a 2000*. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2003.

INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)*. Maputo, 2007.

PEDRO, António. *Educação de Adultos – Página do Andragogo*. 2017.

PESA, *Plano Estratégico do Sector do Ambiente*. Maputo, 2004.

SILVA, e Narcisa Andrade Chumbinho Costa. *Ensino de Geografia: vivenciando Experiências em Educação Ambiental em escolas municipais de Uberaba-MG*.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. ed. Atlas, S.A. São Paulo, 1987.



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

**Brígida D'Oliveira Singo**  
Universidade Pedagógica, Escola  
SuperiorTecnica  
Departamento de Ciências  
Agropecuárias  
[Email: bisingo@gmail.com](mailto:bisingo@gmail.com)

## FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL E CONTÍNUA DOS PROFESSORES NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

### RESUMO

O subsistema da Educação Profissional (EP) não só reconhece a importante contribuição que a pesquisa pode trazer ao subsector, no que concerne a estratégia sobre a formação profissional e contínua de professores, mas também no desenvolvimento de indicadores da avaliação de qualidade de aprendizagem. A pesquisa tem como objecto de estudo ou problema-paradoxo a existência generalizada de instituições de formação, onde muitos professores que actuam no ensino-aprendizagem, não passaram por uma adequada preparação para assumir a função de docência. A pesquisa adoptou a metodologia quantitativa, método hipotético-dedutivo e explicar problemas, através de hipóteses, deduzindo consequências, que devem ser testadas ou falseadas. O objectivo geral desta pesquisa consiste, principalmente, em fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica docentes em termos das estratégias de ensino-aprendizagem, pois a inovação e o aprimoramento do seu uso em sala de aula, constitui prioridade da pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação técnico-profissional, Formação contínua e Estratégias de aprendizagem

## TECHNICAL PROFESSIONAL AND CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

### ABSTRACT

The Professional Education (EP) subsystem not only recognizes the important contribution that research can bring to the subsector, with regard to the strategy on professional and continuous teacher training, but also in the development of learning quality assessment indicators. The research has as object of study or problem-paradox the generalized existence of training institutions, where many teachers who work in teaching-learning, have not undergone adequate preparation to assume the role of teaching. The research adopted the quantitative methodology, hypothetical-deductive method and explain problems, through hypotheses, deducing consequences, which must be tested or falsified. The general objective of this research is mainly to make a reflection on the teaching pedagogical practice in terms of the teaching-learning strategies, because innovation and the improvement of its use in the classroom, is a research priority. In the results of the questionnaire, the transversality of benefits in the use of strategies for student learning was notorious.

**Keywords:** Technical-professional training, Continuous teacher training and Learning strategies.

## 1. Introdução

Muitos professores que actuam no ensino não passaram por uma adequada preparação para assumir a função docente. Actuam no campo educacional como forma de complementação da renda familiar, ou porque não tiveram outra oportunidade de emprego e não como vocação ou actividade principal de dedicação exclusiva. Ou seja, ele está docente.

O inverso também faz parte da realidade educacional moçambicana, onde, os baixos salários obrigam o professor a cumprir extensa carga horária de trabalho sem contar as tarefas extra-curriculares. Contudo, o docente precisa estar preparado, física, mental e intelectual para enfrentar esta situação e estar habilitado para tal. Segundo afirma o Sabino (citado por FARIAS et al., 2011, pg.137), a docência não se restringe ao domínio de conteúdos, incide também sobre o para quê e como fazer.

Um exemplo concreto, somente na década de 1930, é que a disciplina de didáctica foi introduzida nos cursos de formação de professores de nível superior no Brasil (Art. 20 da Lei nº. 1190/39). Eis exactamente a razão desta consciência, que permite o reconhecimento de que seja qual for o nível, o professor precisa estar adequadamente preparado para fazer a sua docência.

No campo da didáctica existem métodos ou conjuntos teóricos que vão orientar o trabalho do professor. O embasamento teórico permite ao docente a concretização de diversas metodologias educativas na sala de aula. A didáctica, enquanto ferramenta de organização da prática docente, não vai formatar e restringir o trabalho docente, mas promover o diálogo entre os actores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esta consciência fez com que a ESTEC desenhasse um modelo integrado e descentralizado de baixo custo para a formação contínua dos seus professores. Por este propósito, a ESTEC com seus parceiros, as universidades de Magdeburg e Rostock, desenharam um projecto para a implementação da formação contínua de professores das áreas técnicas na ESTEC.

Neste contexto, as Universidade de Magdeburg e Rostock apoiaram no processo de reforma iniciado nos cursos de Educação profissional na Universidade Pedagógica. Uma vez que o sistema de formação profissional seria reconstruído, particularmente no campo da formação de professores, necessitava logicamente de um apoio significativo, como por exemplo no domínio da formação do pessoal

docente, do desenvolvimento curricular e da planificação da Educação. A ESTEC tinha já se apercebido que a educação, as aptidões e as competências constituem aspectos cruciais para a sobrevivência das pessoas no mundo em geral, especialmente para Moçambique, em áreas como: desenvolvimento económico, ambiental e cultural e, por conseguinte, para o bem-estar da sociedade moçambicana.

Nos dias de hoje não é só indispensável, o desenvolvimento contínuo das qualificações e competências profissionais, mas também é da responsabilidade do docente promover o desenvolvimento do conhecimento geral. Somente a aprendizagem contínua permite que as pessoas adquiram continuamente seus conhecimentos e desenvolvam habilidades para levar vidas independentes, ajudar a transformar a sociedade, no seu avanço de existência e garantir a progressão do docente na sua carreira. Apesar dos esforços empreendidos pelo governo no sector educacional, ainda há pouca eficiência e baixa qualidade na capacitação de professores, especialmente nas habilidades técnicas e metodológicas. Não há ofertas de formação ou de treinamentos apreciável de professores de EP em Moçambique. Para atender esse fenómeno ou essa demanda, julgo que faz sentido utilizar a experiência adquirida com o projecto entre as Universidades de Magdeburg-Rostock e a Escola Superior Técnica (ESTEC).

O estabelecimento de um modelo, não só de treinamento de professores da ESTEC, mas que pudesse ser aplicado aos funcionários moçambicanos de outras instituições educacionais, e que funcionasse em rede. Significa o modelo podia em princípio ser usado pelos provedores de formação de professores principalmente da EP. Essas experiências são para dar aos professores o conhecimento de ensino e aprendizagem necessário no seu desenvolvimento integrado e orientado.

O modelo Aprovado e comprovado a sua eficiência podia, então, em seguida, ser implementado de forma a abranger um círculo maior de professores moçambicanos, que procuram se especializar em áreas de educação. A estratégia de formação de professores visa estabelecer uma ligação clara entre pesquisa e qualidade na formação de professores. A pesquisa é o instrumento através do qual as contribuições para o processo educacional podem ser desenvolvidas para se melhorar a qualidade geral do produto. O subsistema da EP reconhece a importante contribuição que a pesquisa pode dar para o subsector, para o desenvolvimento da prática e para a formulação e avaliação de indicadores de qualidade.

A política de formação de professores está concebida para melhorar a qualidade da formação de professores e, estabelecer padrões nacionais que garantam não só a qualidade de formação de professores, mas também do sistema. Embora haja uma forte história de cultura de pesquisa ao nível universitário em Moçambique, os estudos são geralmente de natureza académica e teórica. Esse tipo de pesquisa proporciona poucas contribuições para a prática na sala de aula, para a planificação do subsector de formação de professores, e por não ser capaz de envolver os actores da sala de aula em instituições de formação. Para estabelecimento de uma cultura de pesquisa apropriada e padrões de qualidade na formação de professores, propõem-se as medidas que seguem:

- Consulta aos provedores de formação de professores para identificar áreas de pesquisa prioritárias.
- Introdução em todas as instituições de formação de professores programas de capacitação com ênfase centrado na necessidade de aprofundar os conhecimentos e troca de experiência do PEA.
- definição de padrões nacionais para formação de professores e que cada provedor de formação de professores tenha a responsabilidade de desenhar os seus próprios mecanismos de controlo internos e da garantia de qualidade.

## **2. Metodologia**

Metodologia é para JUNG, (2003), o detalhe de conjunto de métodos seleccionados, ou a discriminação das actividades necessárias para a realização material de um projectos. Por outro lado, o BELLO (2008), focaliza ainda que a metodologia é a minuciosa, rigorosa e exacta explicação de todas as acções desenvolvidas no método ou caminho de pesquisa. Para a realização desta pesquisa, adoptou-se a metodologia descritiva em forma de histórias de vida ou experiências desenvolvidas no local de trabalho de hipóteses, deduzindo destas consequências que deverão ser testadas ou falseadas, GIL, (1991, pg. 30). Segundo SILVA & MENEZES (2005, pg. 20), afirmam que a pesquisa quantitativa, considera tudo que é quantificável ou seja traduzido em números.

## 1. Theoretical

### 1.1 História

Um dos factores que Moçambique definiu para atingir os objectivos do seu plano estratégico é a requalificação do subsistema de Educação Profissional. Para fazer face a esses desafios, e sabendo que o Ensino Técnico Profissional tem a responsabilidade de formar mão-de-obra qualificada para os diversos sectores económicos e sociais, reconhece e recente a falta de um elemento essencial no Subsistema Educação Profissional moçambicano, “*berufliche Weiterbildung*” que garanta o aperfeiçoamento dos professores dentro do próprio subsistema ou em todos os níveis do Sistema nacional de Educação (SNE).

A requalificação deste subsistema culminou com a Reforma da Educação Profissional (REP), em parceria com o sector privado, a sociedade civil e organismos internacionais. Um dos objectivos principais da reforma é que todas as políticas, programas e planos estratégicos de educação em Moçambique incidam na formação, construção e apetrachamento (em recursos materiais e humanos) de todo o Subsistema de Educação Profissional.

O cumprimento desse objectivo passa necessariamente por um processo de desenvolvimento de modelos ou programas consistentes de formação contínua (aperfeiçoamento) dos professores, e a reformulação dos curricula em que a componente (formação baseada por padrões de competências) desejada pelo sector empresarial seja contemplada, pois só assim é possível a promoção do desenvolvimento económico e social do país. Esta movimentação ou mudança paradigmática resulta da seguinte história: Em 1980 criou-se o Instituto Médio Pedagógico de Nampula, especializado em formação de professores de EP nas várias áreas técnicas.

Entre 1983 a 1987, surgiu o Instituto Comercial de Nampula que conduzia a formação de professores para as escolas comerciais, ETP, (1992, pg. 41-43). Contudo, devido a vários factores, como os baixos salários e outras formas de incentivos, carências no mercado de especialistas em determinadas áreas (economia, administração, construção civil), vários professores abandonaram o subsistema da Educação profissional, continuando assim, a existir carências Professores.

O encerramento da Faculdade de Educação em 1986, veio agravar ainda mais a situação deste subsistema educacional, pois a maioria dos professores formados para leccionar disciplinas técnicas foram obrigados a leccionar disciplinas gerais.

As soluções adoptada para contornar esta falta de professores, em algumas disciplinas de especialidades (principalmente o ramo Industrial), foi a contratação de recursos humanos no sector empresarial, como professores eventuais (*on job training*). Esta estratégia adoptada estava aliada directa ou indirectamente a um incentivo, que era, garantir a implementação das acções de capacitação desses recursos humanos (apoiado logicamente por Sponsors e ONG internacionais).

Outra estratégia foi a permissão por parte do governo da existência de escolas técnicas que se encontram sob a tutela do sector privado que deviam criaram cursos para cobrirem as necessidades do subsistema da Educação Profissional, ETP, (1992, pg.78). Três anos depois, a partir de 1989, a descentralização para a contratação de professores eventuais, autorização de emissão de certidões, entre outras funções, passou sob a gestão das Direcções Provinciais de Educação, libertando desse modo a estrutura central das questões burocráticas e da responsabilidades de operacionalização das acções dentro do subsistema, ETP, (1992, pg. 68). Essa mudança do paradigma fez com que as Direcções Provinciais de Educação deixassem de ser espectadores e transmissores de informações, passando a se envolver na administração e gestão das políticas educativas no subsistema.

Esta história e a mudança do paradigma (reforma da EP) anteriormente referenciados sustentam não só a estratégia adoptada pela ESTEC, mas também dos actuais cenários referenciados em pressupostos teóricos. Na análise da literatura ficou claro que as actuais pesquisas sobre a construção do saber no ensino superior têm nos mostrado que ainda persistem, em alguns docentes e instituições, aquela postura tradicional de gestão do processo de ensino-aprendizagem. Reconheço em geral, que as próprias políticas públicas para a educação dificultam o acesso à actualização constante e o aprimoramento às metodologias.

Ainda em levantamento bibliográfico que fiz, pude perceber que há um consenso entre vários autores tais como: CASTANHO (1993), LEITE (1997), e GIDDENS (1991) de que o papel da universidade deve não somente incentivar a reprodução, mas também a produção de conhecimentos, bem como qualificar as novas gerações para aprendizagem ao longo da vida e no trabalho.

A aprendizagem e a construção do conhecimento se fazem pelo esforço do pensar, do abrir espaços para a reflexão, do aprender a aprender, do aprender a estudar, do estímulo à curiosidade intelectual e do questionamento à dúvida (problema reconhecido pela ESTEC, daí adopção da estratégia de formação contínua do seu corpo docente), e não à fixação do conteúdo que é dado em aula pelo

professor. Embora a universidade tenha como objectivo desenvolver conhecimentos e levar actualmente à construção de processos mentais, do seu cotidiano pedagógico que se caracteriza por procedimentos que trabalham não só com a transmissão do saber. A ciência e o saber, passaram a exigir que o conhecimento seja constantemente aprofundado, renovado e reelaborado. Daí, a necessidade da ESTEC capacitar docentes para formar não pessoas passivas, preocupadas em memorizar o ensinado, mas pessoas que reflectam e questionam, que sejam críticas e criativas, estimuladas pelas dúvidas e pela aspiração de aprender e divulgar seus saberes.

Nessas expectativas investiguei e apresento algumas formas possíveis de inutilizar os paradigmas da reprodução, transmissão e memorização dos conhecimentos durante a docência e a vida universitária, de forma a buscar novas formas de produção do conhecimento. Portanto, o conhecimento não está pronto, ele é construído e reconstruído constantemente. Neste contexto, estão inseridas as instituições do ensino superior que trabalham principalmente com formação de professores da Educação Profissional, cuja incumbência é construir esse saber, preparar o futuro Estudante-professor para pensar e principalmente para ser crítico e criativo.

A sociedade acredita que o docente seja a vanguarda do conhecimento, a sinalização de sensoramento das tendências, das oportunidades, para a resolução de muitos problemas e para a exigência da formação de profissionais de qualidade. Neste contexto o NICOLESEU (1999, pg. 11) afirma, que no crescimento contemporâneo, a soma de conhecimentos ou dos saberes sobre o universo e os sistemas naturais, acumulados durante o século XX, ultrapassa em muito, tudo aquilo que foi conhecido durante todos os outros séculos reunidos.

HERNANDEZ (1998, pg. 65) evidenciando ainda a mesma problemática, dizendo por exemplo, que a cada dia se guarda aproximadamente 20 (vinte) milhões de palavras de informação técnica e um leitor capaz de ler 1000 (mil) palavras por minuto, necessitaria de cerca de um mês, lendo oito horas por dia, para poder ler a informação recolhida num só dia. Este cenário mostra que as possibilidades de acesso à informação vão além dos professores e dos livros e significa que se produziu- mais informações durante os últimos 30 anos do que nos últimos 5000 anos.

Não tem sentido então, que as universidades e os docentes sejam meros repassadores, transmissores de conhecimentos. A função da universidade, é ensinar o estudante a construir o conhecimento, a pensar reflexivamente, ser questionador criativo e sobretudo ensiná-lo, prepará-lo para aprender a

identificar e seleccionar os problemas e solucionar pesquisando. A intenção de falar sobre a formação contínua e dos métodos activos, enquadra-se na aula do ensino superior, pois é nela que docente, estudante constroem numa serrada de mãos dadas, o conhecimento, percorrendo o caminho da formação de qualidade. É nessa aula, seja em que modalidade for, que se traduzem as ambiguidades e os desafios do ensino superior.

Um dos grandes desafios desta aula é a ruptura da prática pedagógica prescritiva, que consagra o professor como um repassador e inclusive reproduz fidedigno dos conteúdos dos livros. A maioria dos professores não faz uma reflexão de suas práticas pedagógicas e tendem a repetir os mesmos rituais pedagógicos que viveu quando estudante.

A universidade deveria ser uma instituição em que a cultura de pesquisa inovadora aflorasse com naturalidade, pois o saber é reflexivo, exige mudanças constantes, e ricas em espaços possíveis de transformação, que abrangem propostas alternativas de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

O professor tem o papel de pessoa emancipada, que sabe pensar, capaz de construção própria, e a sua formação, não se dá por simples acumulação de cursos, mas por um trabalho de reflexão, e de construção de sua dimensão individual.

O professor não pode estar desligado da realidade, do mundo que o cerca, pois lá ele tem que construir sua dimensão profissional, individual e académica. O processo de formação do professor é algo inacabado, que apenas se inicia com a obtenção de um diploma ou grau, pois durante toda a sua trajetória ele deve procurar aprender continuamente (*Life-long-Learning*), pois também o conhecimento não está terminado/acabado, ele está em processo de constante renovação. O professor é um formador de formadores, construindo capacidade de produzir ciência com criatividade, ocupando postura de sujeito no processo de pesquisa científica e não do objecto, e tendo habilidades de motivar, e desenvolver ambientes que estimulam a crítica e a criatividade. Pesquisa é o próprio oxigénio imprescindível da universidade, onde portanto, o professor tudo faz para se tornar, construtor de conhecimento.

Terminado este subcapítulo 3.1, segue-se a descrição da experiência da ESTEC no que concerne a formação contínua (*berufliche Weiterbildung*) e o uso de métodos activos.

## 2. Formação e Capacitação de professores nas IES

A tarefa de se capacitar professores dentro de instituições particulares de ensino superior vai além da simples ideia de se "ajudar" os professores da casa. Os programas de capacitação servem tanto para melhorar o nível do corpo docente, quanto para aprimorar a formação dos alunos e, por consequência, a qualidade da IES. De acordo com o coordenador do Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), Prof. Calderón, professores despreparados para o exercício da docência universitária arranham seriamente a imagem das IES, com graves consequências no mercado de educação superior.

"O mercado está cada vez mais exigente, inclusive os regionais, que são altamente competitivos e predatórios. Este mesmo prof. afirma categoricamente que investir em qualidade é a melhor alternativa para o sucesso dos empreendimentos educacionais e que, a grande fragilidade actual diz respeito à necessidade de criação de espaços de formação de docentes nas IES, para seus próprios professores. O facto de se ter um título de mestre ou doutor, ou ser um especialista bem sucedido, não significa que esse profissional seja um educador nem que tenha habilidades e competências em termos didático-pedagógicos. Portanto, é necessário criar um espaço onde o profissional possa se capacitar para o exercício da sua profissão, seja dentro ou fora da instituição onde actua.

A Universidade Pedagógica (UP), oferece cursos de graduação, Pós-graduação e a maioria dos seus professores têm vontade de continuar seus estudos, porém, não possui a componente pedagógica para a realização das suas tarefas, principalmente na área das Engenharias e Tecnologia de Informação e comunicação, onde temos mais dificuldades em contratar. É importante referenciar que muitos ressentem falta de conhecimento sobre a planificação das aulas, avaliar e educar os estudantes.

Observando a situação real das instituições do ensino superior em Moçambique e após estas terem atingido patamares legais em termos de número de docentes titulares, pode-se afirmar que houve um aumento nos programas de qualificação de docentes com os graus de mestres e doutores. Neste contexto, nas grandes cidades, há um excesso de mão-de-obra qualificada sem necessidades. Por outro lado, nota-se que as IES têm nos últimos anos contratados profissionais no mercado para ministrar aulas nos mais diferentes cursos. Alguns se dão bem e outros pecam pela falta da componente didáctica-pedagógica. Em minha opinião o facto de serem profissionais de sucesso não significa que tenham habilidade para a docência universitária.

Para compensar essa lacuna, a Universidade Pedagógica por exemplo, promove anualmente em coordenação com os seus parceiros de cooperação cursos de capacitação em metodologia para os seus próprios professores em diferentes níveis e diversos graus académicos (Master & PhD). A iniciativa de administrar os cursos no regime semi-presencial, tem como objectivo adequar o professor à área em que actua, assim como instruí-lo melhor em como planificar aulas, melhorar seu desempenho didáctico, postura e avaliação. Promove-se esses cursos com a intenção tanto de capacitar os professores da casa - que tem descontos para participarem do curso - quanto para docentes de outras instituições que queiram aprimorar seus conhecimentos.

Um olhar em relação aos cursos de formação professores: A Universidade Pedagógica é por tradição uma das instituições vocacionada a formação de professores para todos os níveis do sistema nacional de educação. Porém foi durante muitos anos, que esta instituição do ensino superior não conseguia cumprir cabalmente com os seus objectivos, por exemplo a formação de professores para o subsistema da educação profissional.

Em 2006 algumas faculdades desta instituição iniciaram com um novo leque de cursos técnico, algo que não constituía rotina da mesma, embora essa tarefa/actividade fosse preconizada no plano estratégico do MINED e nos estatutos da própria Universidade Pedagógica. Essa movimentação condicionou em 2008 a criação de duas escolas, uma para ciências tecnológicas, (a Escola Superior Técnica- ESTEC) e outra para ciências contábeis, (a Escola Superior de Contabilidade e Gestão- ESCOG).

A criação das referidas duas escolas obrigou a Universidade Pedagógica a desenhar um plano estratégico, que potenciase as duas escolas, tanto em recursos humanos, quanto em recursos materiais. Para garantir a sustentabilidade das duas escolas, a Universidade Pedagógica promove anualmente em coordenação com os seus parceiros de cooperação, não só cursos de capacitação de seus professores, mas também traçou uma política muito clara de formação de corpo docente em diferentes níveis (Master & PhD) para as diversas áreas do saber.

A outra alternativa que a Universidade Pedagógica acoplou no seu plano estratégico e implementou, são os programas de formação contínua, onde professores dos cursos de Pedagogia ministram aulas para seus colegas, docentes com licenciaturas em outras áreas. "O importante é que seja um programa adequado as necessidades de cada faculdade, institucionalizado e aprovado pelo conselho académico

e universitário. As temáticas que precisam ser abordadas, discutidas ou aprofundados são entre outras principalmente: didáctica, Metodologia, planificação de aula, uso de novas tecnologias em sala de aula, concepção e avaliação de projectos pedagógicos dos cursos.

A Formação Contínua de Professores em Moçambique é realizada pelas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP). Esta Instituição, diagnosticou que capacitar os professores é a opção mais viável para melhorar o desempenho dos estudantes.

O estudo apresenta dados que desafiam a formação contínua de docentes existente no País. Os índices indicam que alunos expostos a professores didacticamente qualificada ronda nos 47%, um pouco mais do que aprenderiam em média em um ano escolar, MINEDH, (2015). Segundo o colectivo da ZIP, o estudo discute possíveis linhas de ação que podem contribuir para acelerar a formação contínua e a qualificação dos professores em Moçambique.

A capacitação dos professores é a alavanca acionável, ou seja, mais aberta ao direccionamento por parte do Ministério de Educação e a que mais influencia no desempenho dos alunos. A pesquisa ainda demonstra que é possível capacitar profissionais em todas as etapas da carreira profissional, o que traria resultados eficientes em curto prazo e segundo o ex-ministro da Educação, o diagnóstico da pesquisa está de acordo com os levantamentos já realizados até o momento, onde a palavra-chave é o amadurecimento da relação entre educação Geral e a educação superior e esta relação precisa ser aperfeiçoada para melhorar a formação inicial e contínua dos professores.

## **2.1 A Experiência da ESTEC na Formação Contínua dos Professores**

Olhando a realidade da ESTEC pode se dizer, que ela está em crescimento contínuo, pois a quando da sua criação contava com cerca de mais ou menos 52 professores, dos quais apenas 5 tinham o grau de doutor e os restantes apenas com grau de Licenciatura. Esta situação motivou os gestores da ESTEC, sob a orientação dos gestores máximos da Universidade Pedagógica a procurar parcerias, não só para apoiar na reformulação dos curricula e planificação futuras das formações, mas também para o desenvolvimento dos Recursos Humanos existentes, em termos de aumento do nível académico.

Os esforços envidados na tentativa de responder a demanda fizeram com que no ano de 2017, a ESTEC, juntamente com os seus parceiros formassem mais 5 docentes com grau de doutor e

totalizando nesse ano 10 professores doutores. Importa aqui salientar que ainda até ao ano 2017 a ESTEC tinha cerca de 6 docentes em formação no mesmo grau. Portanto estou ciente que o cenário está a mudar positivamente na ESTEC, pois os restantes 24 docentes já possuíam o grau de Mestre e apenas 3 estavam ainda em formação no mestrado.

A acção de Formação dos docentes da ESTEC para os níveis académicos mais altos ou em didáctica-Pedagogia no Ensino Superior (ES) é uma estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação inovadora. O objectivo geral desta acção de formação principalmente em pedagogia no ES era para promover a reflexão sobre a prática pedagógica (em termos de estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação) dos docentes deste nível de ensino, considerando que é essencial a postura reflexiva sobre a sua prática, a qual deve assentar num pressuposto de contínuo desenvolvimento pessoal e profissional.

Para tal, essa atitude reflexiva deve estar também embebida de uma atitude crítica, suportada por uma permanente procura do desenvolvimento e melhoria pessoal e profissional enquanto docente. Assim, esta acção de formação pretendia estar sustentada num ambiente que estimulasse a partilha de experiências, a reflexão sobre experiências pedagógicas passadas, presentes e futuras, de forma a poderem abordar-se, criticamente, estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação inovadoras. Neste sentido, os objectivos mais específicos desta acção foram os seguintes:

- Promover uma reflexão sobre a filosofia de ensino (teaching philosophy) de cada docente participante;
- Discutir os pressupostos do processo de creditação e da aprendizagem ao longo da vida para o ES e a forma como esses pressupostos podem ser potenciadores do sucesso académico dos estudantes, assim como do desenvolvimento do próprio docente;
- Sistematizar uma variedade de factores que concorrem para o sucesso académico do estudante e o papel do docente;
- Estimular a partilha de experiências e respetiva reflexão sobre os métodos de ensino, aprendizagem e avaliação que normalmente são usados por cada docente;
- Promover uma discussão crítica sobre as várias estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação consideradas inovadoras, de modo a avaliar o seu ajustamento e potenciar o seu uso nas salas de aulas dos docentes participantes.

A tarefa essencial da formação é a implementação de estratégias pedagógicas activas, que para atingir os objectivos atrás identificados e formulados, ao longo do processo de formação, os docentes foram

convidados a desenvolver uma experiência no contexto da sua prática docente que integrasse uma das estratégias utilizadas ou outras centradas no estudante que fossem de cariz inovador. Esta experiência consistiu na planificação e implementação da estratégia e constituiu uma das principais tarefas da acção de formação e como ponto de partida para a realização de uma análise aprofundada, sobre o processo dessa experiência em sala de aula (sessão lectiva teórica, prática ou laboratorial).

O conjunto de estratégias seleccionadas e implementadas pelos docentes foi diversificado. Apesar de alguns docentes terem escolhido estratégias activas curtas numa única aula, importa referenciar apenas sobre as experiências pedagógicas que dominaram a pesquisa - a saber: assistir um filme e debater; Think-Pair-Share; resolução de problemas de forma cooperativa com base numa situação da vida real em sala de aula e ligação entre ensino e investigação.

Todas as experiências desenvolvidas foram apresentadas e discutidas no âmbito da própria formação constituindo não só um fórum de partilha, discussão de ideias, mas também como um espaço privilegiado para a elaboração de artigos científicos de carácter essencialmente profissional (infelizmente os docentes envolvidos nunca entregaram depois das correções, pois já tem a respectiva avaliação).

Impacto da assistência de filme sob o ponto de vista dos estudantes: a pesquisadora aliou a estratégia de escuta activa em grupos, seguida de debate, numa aula teórico-prática com duração de 4 horas e composta por sensivelmente 15 estudantes. Esta pesquisadora partiu do princípio básico de que os estudantes aprendem melhor quando as estratégias pedagógicas estimulam vários sentidos multimodais (que não seja apenas a audição) e, portanto, acabam por ir ao encontro de vários estilos de aprendizagem.

O grupo de 15 docentes-estudantes foi dividido em 5 subgrupos, tendo sido atribuídos diferentes papéis aos grupos, para além de lhes terem sido fornecidas instruções específicas e guiões com questões que guiaram a assistência do filme e tinham de ser respondidas pelos docentes-estudantes. Um dos grupos tinha como função ser o moderador do debate, depois da visualização do filme enquanto que outro grupo tinha a função de ser observador. Com esta organização, assim como com estratégias de formação de cada grupo, a pesquisadora afirma que foi mais fácil estruturar o debate, após assistência do filme. Do seu ponto de vista, o debate demonstrou ter contributos por parte dos

docentes-estudantes não só pela forma organizada, mas também adequada, em termos de conteúdos de reflexões partilhadas.

Assim, do seu ponto de vista, a estratégia estimulou os docentes-estudantes a desenvolverem competências relacionadas com: (i) comunicação, (ii) interação e colaboração entre os pares e (iii) autoconfiança intrapessoal para intervir perante o grupo (nomeadamente os docentes-estudantes que, habitualmente, não costumavam participar). Com a aplicação de um questionário, no final da aula, constituído por perguntas de resposta aberta e fechada, foi possível recolher algumas perceções dos docentes-estudantes sobre a forma como decorreu a aula e, sobre a estratégia pedagógica. Foi consensual que o debate contribuiu para a aprendizagem dos docentes-estudantes, porque os obrigou a estarem mais activos e atentos na aula, para além de ser uma estratégia agradável de aprender.

A segunda estratégia utilizada foi o Think-Pair-Share (que significa pensar -Trabalhar em pares- Partilhar), onde (i) Think é o pensar individualmente, em que o estudante tem a tarefa de reflectir de forma proactiva sobre uma questão/problema individualmente e deve arranjar uma solução; (ii) Pair é pensar e discutir em par e os estudantes devem apresentar e discutir as suas opiniões sobre a questão/problema em pesquisa. O (iii) Share é realmente a partilha em grupo para se obter a solução consensual. A pesquisadora verificou que os objectivos desta estratégia foram atingidos. Ela verificou o envolvimento activo e significativo dos docentes-estudantes nas tarefas (questões/problemas) propostas e houve a promoção das relações interpessoais e debate de ideias com a chegada a um consenso, cuja finalidade é o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de síntese.

A última estratégia aplicada foi a resolução de problemas de forma cooperativa. Aqui os estudantes mantiveram os grupos de três elementos, tendo de trabalhar cooperativamente: (i) a interdependência; (ii) a responsabilidade individual; (iii) a interação mútua; (iv) o uso apropriado de competências; e (v) a auto-avaliação (FELDER & BRENT, 1994).

Em conjunto, estes aspectos significam que todos os elementos do grupo têm a mesma responsabilidade, devem dominar os conteúdos e gerir as relações interpessoais para atingirem um objectivo comum. Portanto, a escolha destas estratégias pedagógicas não foi irreflectida, pois os estudantes desenvolveram não só a competência interpessoal de saber comunicar e trabalhar em equipa para atingir um mesmo objectivo, mas também competências reflexivas, essenciais para performance profissional.

A escolha de qualquer que seja, a técnica didáctica deve ter em conta além dos fins educativos, a adequação ao conteúdo programático, as características dos estudantes, aos recursos materiais e ao tempo disponível para o estudo, FARIAS et al (2011, pg. 140). Assim, independente da técnica ou técnicas a estratégia deve permitir o desenvolvimento do pensamento reflexivo e actuante sobre a realidade discente. Foi possível também verificar que dentre as diversas opções de práticas docentes (sem querer aqui detalhar), as mais empregues no cotidiano do ensino superior são: exposição oral, estudo de textos (leitura crítica de artigos) para alguns cursos, debates, seminários e pesquisa.

A experiência aqui relatada abriu as portas para a ESTEC, pois o ministério de ciências e tecnologia do ensino superior e técnico-profissional (MCTESTP) incumbiu-a para desenhar um currículo ou Programa de formação Contínua de Professores da EP em Moçambique. Para a efectivação dessa acção da formação Contínua de Professores de EP em Moçambique, a ESTEC realizou um estudo sobre o grupo-Alvo, onde foram entrevistados, por meio perguntas estruturadas, 1.700 pessoas entre docentes, professores, directores de escolas, directores pedagógicos no período entre novembro a dezembro de 2016.

Os resultados dos inquéritos revelaram que, cerca de 580 professores da rede escolar moçambicana foram unânimes em afirmar que desejam aperfeiçoar o conteúdo aplicado em sala de aula e que gostariam de se inscrever nos cursos de capacitação ou de Pós-Graduação oferecidos pelas universidades públicas (Universidade Pedagógica-UP, Universidade Eduardo Mondlane-UEM e Instituto superior de Relações internacionais- ISRI).

As duas primeiras instituições, oferecem uma série de cursos voltados para os educadores, principalmente durante o período de férias. Para se inscrever, os docentes devem contactar as respectivas faculdades e preencher o formulário de participação. Os candidatos devem se inscrever em apenas um curso, pois todos são ministrados simultaneamente. As inscrições terminam no momento em que todas as vagas ficarem preenchidas.

Os cursos de aperfeiçoamento de professores oferecidos pela UP, visando à melhoria da educação em sala de aula e os encontros, acontecem semestralmente, em início de julho e finais de novembro, período que marca o término do ano académico, mas que também abrem espaços ou oportunidades para a formação docente.

A UP também oferece cursos semi-presenciais e a distância para os professores que pertencem ao quadro de ensino secundário geral. Os professores têm a oportunidade de aperfeiçoar suas habilidades por meio das capacitações nas modalidades semi-presenciais e online, além de contar com os programas que abrem as portas às universidades públicas para os educadores realizarem cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado.

A melhor forma de incentivar esses aperfeiçoamentos, passam necessariamente pelo desenvolvimento de um Currículo específico que funcionaria como uma ferramenta de apoio pedagógico e compartilhamento de informações entre os docentes que actuam nas instituições de educação profissional moçambicanas, mas também no ensino geral.

O outro aspecto importante que se pode aqui referenciar, e que pode incentivar os professores a aderirem aos cursos de Aperfeiçoamento, consiste em que, os Ministérios de educação e desenvolvimento Humano e de ciência, tecnologia, ensino superior e técnico profissional, envidem esforços por exemplo, para que durante as cerimônias de graduações, o Instituto de Bolsas (IBE), anuncie e lance editais de bolsas para garantir o desenvolvimento da formação de quadros com competências profissionais, a diferentes níveis académicos (Mestrado/doutorado), mas também para cursos de aperfeiçoamentos em metodologia, didáctica-pedagogia e práticas.

### 3. Conclusão e Recomendações

Como aspectos comuns a todas as estratégias activas observamos que todas tiveram por base a mobilização de competências diversificadas por parte dos participantes, colocando-os no centro do processo de ensino e aprendizagem. Foram, de facto, experiências pedagógicas de estratégias activas do que o modelo de formação baseada em competências preconiza. De acordo com os resultados que se recolheu com os questionários, é observável uma transversalidade de benefícios no uso das estratégias para a aprendizagem dos estudantes.

Na verdade, é importa aqui sublinhar que a consciência que os estudantes demonstram relativamente aos ganhos das actividades pedagógicas em que estiveram activamente envolvidos. Pode-se constatar que os estudantes se encontraram em processo intenso de aprendizagem e crescimento. Um outro aspecto interessante e comum a todos os trabalhos prende-se na apresentação do papel dos docentes como facilitadores.

No entanto, apesar de se assumirem como docentes facilitadores e que guiam a aprendizagem dos estudantes, a sua capacidade de reflexão quanto ao uso das estratégias mencionadas para o seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, pessoal e académico (enquanto docentes) acabou por não ser trabalhado com a profundidade que se estava à espera. Todos os docentes mencionam que: (i) as estratégias escolhidas as ajudaram a reconhecer o seu papel de facilitadoras; (ii) foi gratificante ver a aprendizagem, a motivação e entusiasmo dos estudantes em relação à utilização das novas estratégias; e (iii) tencionam continuar a aplicar estratégias pedagógicas activas (aperfeiçoarem estas e experimentarem outras). Porém, parece faltar um pequeno passo reflexivo em termos do impacto destas experiências pedagógicas para o seu próprio desenvolvimento. Todavia, parece-me que isto poderá acontecer com o passar do tempo e com o consolidar dos aspectos desenvolvidos no contexto da formação contínua.

Como caminhos futuros de investigação, considero que o próximo passo será contactar os docentes participantes na acção de formação contínua e perceber até que ponto a formação que frequentaram teve impacto nas suas práticas pedagógica a médio prazo. Por exemplo, seria interessante saber se passaram a colocar em prática estratégias pedagógicas activas mais ou menos diversificadas e com que objectivos, e realizar uma análise na perspectiva dos estudantes sobre a sua prática pedagógica,

mesmo que seja uma análise de impressão por parte dos docentes. Estes e outros aspectos aqui não referenciados, mostram que os docentes reconhecem o quão é importante a sua participação na formação contínua e que isso devia ser da responsabilidade de cada um.

Em relação a mudança do paradigma repassador para o de construção de conhecimento, julgo que, embora haja uma forte história de cultura de pesquisa no sector universitário em Moçambique, os estudos geralmente são académicos e teóricos. A pesquisa actual fornece um pequeno contributo para a prática na sala de aula, para o subsector de formação de professores, e pode envolver as partes interessadas das instituições de treinamento. Para estabelecer uma cultura adequada de pesquisa e padrões de qualidade na capacitação de professores, o estudo propõe as seguintes medidas: Demonstração de estratégias activas, que são também um procedimento importante que auxilia o estudante na produção do conhecimento, pois este constrói, com a colaboração do professor e dos conteúdos ministrados, sua própria visão.

A demonstração quando bem conduzida permite que o professor perceba o discente como sujeito de seu processo de aprender, pois coloca a ênfase na actividade do estudante. As técnicas de ensino são uma componente importante na relação entre o professor e o estudante. Estas estão a serviço do processo de ensino, são condições necessárias e indispensáveis, mas não suficientes, ou seja, as técnicas são um meio e não um fim no processo de aprendizagem. O professor criativo, com espírito transformador, está sempre inovando suas práticas pedagógicas, alternando as técnicas de ensino buscando a optimização do ensino-aprendizagem.

Recomenda-se os ministérios de tutela que concebam programas consistente de formação técnico-profissional e continua dos professores, independentemente do nível ou ciclo de atuação.

Cadeiras / Módulos	Código	Mês	Tempo de Trabalho			Créditos	Observações
			Total	Contacto	Independente		
Didáctica Profissional	EV001A	I	150	80	70	6	Obrigatório
Metodologia Específica	EV002A	I	150	80	70	6	Obrigatório
Psicopedagogia	EV003A	I	150	80	70	6	Obrigatório
Seminário I	EV004A	I	50	-	50	2	Obrigatório
			<b>500</b>	<b>240</b>	<b>260</b>	<b>20</b>	
Didáctica Profissional	EV001B	II	150	80	70	6	Obrigatório
Metodologia Específica	EV002B	II	150	80	70	6	Obrigatório
Psicopedagogia	EV003B	II	150	80	70	6	Obrigatório
Seminário II	EV004B	II	50	-	50	2	Obrigatório
			<b>500</b>	<b>240</b>	<b>260</b>	<b>20</b>	
Práticas de Didáctica Profissional	EV001C	III	150	25	125	6	Obrigatório

# REVISTA UDZIWI, 2020

Práticas de Metodologia Específica	EV 002C	III	150	25	125	6	Obrigatório
Prática de Psicopedagogia	EV 003C	III	150	25	125	6	Obrigatório
Seminário III	EV 004C	III	50	-	50	2	Obrigatório
			<b>500</b>	<b>75</b>	<b>425</b>	<b>20</b>	
			<b>1500</b>	<b>555</b>	<b>945</b>	<b>60</b>	

Bloco 1:. Consiste na frequência presencial de três (3) módulos: Didáctica Profissional, Metodologia Específica do Curso e Psicopedagogia em regime presencial. A última semana do mês destina-se a avaliação final das aprendizagens do Bloco 1.

Bloco 2: Continuação da frequência presencial dos mesmos módulos: Didáctica Profissional, Metodologia Específica do Curso e Psicopedagogia em regime presencial. A última semana do mês destina-se a avaliação final das aprendizagens do Bloco 2.

Bloco 3:. Destina-se a prática na escola, na empresa ou na comunidade sob orientação de um supervisor. Findo o período das práticas, o formando submeterá um relatório sobre a prática realizada e proceder a apresentação para a avaliação final Bloco 3 na última semana do mês

#### 4. Bibliografia

1. BELLO, José Luiz de Paiva. *Metodologia científica*, disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Arquivo consultado em fevereiro de 2018
2. CASTANHO, Maria E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma, P. A. (org.). *Técnicas de ensino: Porque não?* 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993.
3. ETP. *Plano Estratégico do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique*, 1992.
4. FARIAS, IMS et al. *Didática e Docência - aprendendo a profissão*. Brasília: Líber Livro, 2011.
5. FELDER, R., & BRENT, R. *Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs*. Raleigh: North Carolina State University, Dept. Chemical Engineering, 1994.
6. GIDDENS, Antony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fixer. São Paulo: UNESP GILL, A. Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa*. 3ª edição, Atlas, São Paulo, 1991.
7. HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto alegre: Art Med. 1998.
8. JUNG, C. G. *O Eu e o Inconsciente*. Editora Vozes, 17ª edição, Rio de Janeiro, 2003
9. LEITE, Denise B. C. *A aprendizagem do estudante universitário*. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.
10. MINED. *Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-2010/11: Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*, 2006.
11. NICOLESCU, Barsarab. *O manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999
12. SILVA, Edna L. & MENEZES, Ester M. *Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis, 2005.



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### **Bonifácio Obadias Langa**

Doutorando em Educação na  
Universidade Federal de Minas  
Gerais (CNPq); Docente na  
Universidade Pedagógica de  
Maputo.

Email: bonnylanga@gmail.com

### **Benedito Mauricio Sapane**

Doutor em Educação: Universidade  
Federal Fluminense; Docente na  
Universidade pedagógica de Maputo.

Email: bmsapane.80@gmail.com

## **FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE**

### **RESUMO**

Este artigo tem como título Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional de Professores em Moçambique. E tendo como base de suporte a ideia de que o desenvolvimento profissional e a formação inicial dos professores fundam-se em uma boa perspectiva e nos processos de formação associados ao neoliberalismo (poder económico) é preciso considerar os investimentos que são e/ou devem ser canalizados no sector da educação para tal empreendimento. E a nossa abordagem revela que a exiguidade de recursos financeiros e/ou o pouco investimento durante a formação inicial, assim como para os incentivos salariais precariza a profissão docente. O estudo tem como base o sustento bibliográfico e documental, construindo-se numa perspectiva histórica para compreender os processos de formação inicial e desenvolvimento profissional de professores em Moçambique.

**Palavras chaves:** Formação Inicial. Desenvolvimento Profissional. Professores.

## **INITIAL TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN MOZAMBIQUE**

### **ABSTRACT**

This article is entitled Initial Training and Professional Development of Teachers in Mozambique. And having as support base the idea that professional development and initial teacher training are based on a good perspective and on the training processes associated with neoliberalism (economic power) it is necessary to consider the investments that are and/or should be channeled into the education sector for such an enterprise. And our approach reveals that the scarcity of financial resources and o or little investment during initial training, as well as for salary incentives, makes the teaching profession precarious. The study is based on bibliographic and documentary support, building on a historical perspective to understand the processes of initial training and professional development of teachers in Mozambique.

**Key words:** Initial training. Professional development. Teachers.

## Introdução

A presente reflexão pretende abordar a temática da Formação inicial e o Desenvolvimento Profissional de Professores em Moçambique com o objectivo de analisar os processos históricos e epistemológicos no referente à formação inicial e desenvolvimento profissional de professores. A reflexão assenta na ideia de diversos autores que comungam a ideia de que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores constituem alicerces para um ensino e educação de qualidades.

A ideia de investimento para a formação continuada dos professores ganha relevo pelo facto de que apesar dos avanços alcançados no sector da educação, no mundo e em particular em Moçambique, através de investimentos, não houve mudanças significativas no concernente ao aumento de aprendizagem, sobre tudo de qualidade.

Neste sentido, nossa reflexão vai procurar analisar a formação inicial e desenvolvimento profissional de professores em Moçambique como um gancho para o alcance de uma educação de qualidade e possibilidade para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A questão da formação inicial versus formação contínua visando um desenvolvimento profissional e ensino de qualidade tem merecido pouca atenção no que concerne aos investimentos para este sector (Formação de professores). O MINEDH tem vindo a desenvolver programas nesse sentido, com vários parceiros, com maior destaque para JIKA, organização Japonesa que financia a formação inicial através da construção e apetrechamento de infraestruturas bem como a disponibilização de corpo docente japonês para cooperar na formação.

É com base neste empreendimento que o presente artigo intitulado formação inicial e desenvolvimento profissional de professores, numa perspectiva socio histórica, busca elucidar a construção sócio histórica do processo de preparação docente no mundo e, num segundo momento advoga sobre estágio de formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique, percorrendo o processo desde 1983 até 2019, onde centra-se na análise dos objectivos para a formação docente nos três percursos históricos delimitados pelas leis 4/83, 6/92 e 18/2018, sendo que particular destaque se dá para a análise das áreas disciplinares do modelo de formação ora introduzido pela lei 18/2018 e, por fim, a questão de desenvolvimento profissional de professores

em Moçambique, onde centramos a nossa atenção no facto de que as zonas de influência pedagógica (ZIP) quando potencializadas constituem um alicerce e locus para o desenvolvimento profissional docente tendo, em vista a sua estruturação dentro do quadro legal do trabalho docente embora seja necessário que o pelouro da educação reajuste os qualificadores profissionais para a carreira docente em especial do ensino primário, de modo a favorecer o desenvolvimento socioprofissional desse grupo de profissionais.

## 1. A FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

O Séc. XX afigura-se como marco que delimita a etapa em que se evidencia claramente a formação de professores como objecto de estudo no campo das ciências da educação. Pois, é a partir deste período que verifica-se o engrossar de pesquisas sobre a formação de professores e do seu trabalho, tendo como pano de fundo a questão de currículo de formação, das competências e saberes docente (PERRENOUD, 2002, TARDIF, 2002, 2009; ALTET, 1994), os estudos de práticas pedagógicas (PERRENOUD, 1993), a profissionalização docente (GARCIA, 2009, 1999; IMBERNÓN, 2011, FANFANI, 2007; LUDKE; BOING, 2004), o profissional reflexivo e a prática docente reflexiva (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993, PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003), o estudo da profissão, do trabalho e do sindicalismo docente (FANFANI, 2005; ÁVALOS, 2010; DOSSIÊ, 2012; FERREIRA, 2007), currículo e sistemas de ensino (MIALARET, 1981; GOLIAS, 1993, MAZULA, 1995; GOMÉZ, 1999), são marcos dessas evidências.

Estudos como de Bicudo (2003) enfatizam que a problemática da educação escolar está intimamente ligada à formação de professores, e com a implementação de políticas neoliberais, o sector de educação em muitos países sofre cortes de financiamento, o que resulta por um lado na deformidade do sector, em particular no subsistema de formação inicial de professores condicionando que candidatos a professores sejam preparados desqualificadamente, e como refere Zeichner (2008) em muitos países em desenvolvimento “tem se tornado cada vez mais difícil proporcionar professores qualificados para todas as crianças”. No mesmo diapasão do discurso de qualidade, Zeichner (2008) apud Banes (2006) refere que:

[...] alguns dizem que proporcionar um professor altamente qualificado para todos aprendizes do mundo é uma meta irreal, a menos que optemos por um treinamento de técnicos de ensino de maior custo-benefício. Consequentemente, muitos países passaram a estabelecer programas que “encurtam caminhos”, que levam pessoas para dentro das salas de aula o mais rapidamente possível, muitas vezes com pouca formação anterior (ZEICHNER 2008, p. 13).

Na senda dos questionamentos acerca da qualidade da formação de professores ficou evidente, em parte, que a preocupação está centrada nos candidatos à formação inicial.

No caso, Mialaret (1981), abordando sobre os princípios fundamentais de qualquer formação, aponta que a formação pedagógica nunca substituirá o saber e uma formação pedagógica não pode ser feita com ignorantes. Daí que subscrevemos a ideia de que torna-se premente, *a priori*, que para uma boa formação pedagógica faz-se necessário que seus candidatos tenham conhecimentos prévios (académicos), pois sem os quais a formação estará fadada ao fracasso.

Assumindo o pressuposto de que o capital cultural e científico dos candidatos ao magistério apela para nível elevado, em contra ponto, o processo selectivo deveria ser rigoroso e culminar com uma formação de duração menos curta. Estudos realizados diagnosticaram que a formação de professores no início sempre foi de curta duração ou quase inexistente e com candidatos pouco providos de pré-requisitos.

Nessa perspectiva Mialaret (1981) advoga que embora a formação seja de curta duração, é necessário que esta cumpra sequencialmente o período de sensibilização que seria nele em que o futuro professor entrará em contacto precoce com a realidade escolar, posto isto, seguirá o período de aprendizagem dos métodos e técnicas pedagógicas e, por fim, o de responsabilização.

E, durante esses períodos ou estágios de formação continuada Mialaret acredita que serão limadas as ignorâncias do formando, levando-o a desenvolver uma base conceptual da realidade educativa. Neste sentido, a formação continuada desempenharia um papel fundamental para a profissionalização progressiva.

Todavia, outros estudos defendem, uma formação inicial para a profissão docente, tal que questione como se dá a aquisição do conhecimento profissional básico (IMBERNÓN; 2011). Nesta caso afirma-se que a “formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (p. 60), comungando desta ideia Garcia (1999), Perrenoud (1999), Tardiff (2002), e Morin (2000) .

Nesta acepção, Imbernón (2011) apresenta algumas ideias-chaves para se poder lograr esse fim, assumindo que

A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e

torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social, (IMBERNÓN, 2011, p. 60),

Por consequência, Imbernón defende que a formação inicial na sua acepção não prescritiva procure evitar fazer dela um momento de inculcação de receitas para posterior réplica. Contudo, faz-se necessário:

Dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [...] proporcionar um conhecimento válido, [...] promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro professor ou professora integrar conhecimentos e os procedimentos das disciplinas com uma visão psicopedagógica, (2011, p. 60).

Lelis (2011, p. 52) citando Kramer (1995) defende que sob a forma de cursos de curta duração (de oficinas), representaram a cisão entre os conhecimentos universitários e os saberes dos professores, pois salvo exceções, partiam (e chegavam) a uma perspectiva fragmentada do conhecimento, ao estabelecerem uma fratura entre a teoria (que passou a discurso) e a prática (substituída pela técnica).

Marcelo (1997) refere que a análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível.

Portanto, a partir dos excertos acima fica evidente que para formar um professor em contextos de mudança (DARLING-HAMMOND E BRANSFORD, 2019) (ou para novo século), faz-se, necessário equipa-lo por ferramentas para o exercício reflexivo da profissão (Perrenoud (1999, 2002) e Garcia (1999). É um acto reflexivo, como largamente foi discutida por Schön (1987), Zeichner (1987) Alarcão (2003), deve possibilitar ao professor evoluir profissionalmente, isto é, na perspectiva de desenvolvimento profissional. Nesse âmbito, é preciso ajustar os processos e mecanismos de formação, de modo a oferecer um ensino de qualidade que ajude os indivíduos a libertarem-se (FREIRE, 2018).

É a partir deste panorama que concordamos que se faz necessário que os sistema educativos proporcionem uma educação de qualidade que pode ser alcançada a partir de provimento de suportes necessários (MARTUCCELLI, 2007) incluindo um sistema de formação de professores robusto capaz de garantir que os futuros professores aprendam e dominem as bases do

conhecimento profissional como faz menção (SHULMAN, 1987, TARDIF, 2012) de modo a perscrutarem um ensino não mecanicista ou bancário, como faz referência Freire (2017).

A mecanização da profissão docente tornou-se facto desde os primórdios do ofício de professor como descrevem Tardif e Lessard, (2009), ao longo da história do ofício do professor é notável que esta nobre missão de educar sempre foi posta em causa e em segundo plano, dadas as condições e o *status* da profissão (TANURI, 2000), sem descurar das condições profissionais deploráveis, isto é, sem honra e prestígio e reconhecimento social, segundo Fanfani (2005, p. 92) Apud Max Weber (1999), que parecem ao longo dos tempos trilharem o caminho de desgaste, mas com as grandes revoluções sociais e económicas e a premente necessidade de ter os professores cada vez mais bem preparados.

Mesmo assim, as políticas de formação continuam sendo as menos desejáveis como avançam estudos de GATTI (2016); BARRETTO (2015) e DINIZ-PEREIRA,(2015), ainda existe um foço a preencher no que concerne às políticas de formação e valorização da profissão e do ensino, especificamente o fundamental. E

consta de vários estudos o apelo para uma formação que possibilite a construção de conhecimento da matéria a ensinar (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011; SHULMAN, 1987) de modo a abandonar as ideias do “senso comum” no processo de ensino-aprendizagem. Este horizonte perpassa, pela necessidade da formação de professores proporcionar uma reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2017, SCHÖN, 1987).

## **2. ESTÁGIO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE**

A República de Moçambique (RM) conforme nos referimos anteriormente, alcançou sua independência a 25 de junho de 1975 por meio de luta armada contra o colonialismo português. Porém, somente em 1983 constituiu o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) pelo decreto-lei 4/83 de 23 de março. Com o fim do sistema monopartidário, houve necessidade de ajuste do sistema educativo. O decreto-lei 6/92 de 6 de maio revogou o primeiro sistema educativo e este, por sua vez, foi revogado pelo decreto-lei 18/2018 de 28 de dezembro após vinte e seis anos de vigência. Em todos esses sistemas e principalmente nos dois primeiros, o subsistema de formação

de professores conheceu várias metamorfoses. Uma certa evolução pode ser identificada a partir da comparação dos objectivos na área de formação de professores, como ilustra a tabela a seguir:

**Tabela nº 1:** Comparação dos objetivos no subsistema de formação de professores de 1983 a 2018

Lei 4/83 de 23 de Março	Lei 6/92 de 6 de Maio	Lei 18/2018 de 28 de Dezembro
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;	Assegurar a formação integral dos docentes capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos	Assegurar a formação integral do professor capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;
Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido Frelimo;	Conferir no professor uma sólida formação científica psicopedagógica e metodológica	Conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didáctica, ética e deontológica.
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	Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica	Proporcionar uma formação que de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente reflexiva, crítica e actuante.
Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano;		
Permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação política e ideológica científico-técnica e psicopedagógica.		

**Fonte:** Sistematizado pelos pesquisadores

Na área da formação docente, desde os primeiros anos após a independência de Moçambique, houve a necessidade de assegurar uma formação “integral” do professor, por meio de uma formação geral e científica e uma formação contínua em exercício. Conforme os contextos e emergências do país, vários modelos<sup>41</sup> de formação foram desencadeados como temos vindo a descrever, de modo a flexibilizar a erradicação do analfabetismo e proporcionar o letramento das crianças, jovens e dos adultos. Certamente que essas emergências e/ou urgências em alfabetizar e “moçambicanizar” os cidadãos, dentro de uma economia que sempre se mostrou precária devido às guerras e calamidades naturais, pode ter proporcionado a que certas especificidades na formação inicial de professores não tenham sido observadas. Por meio dos objectivos para a formação inicial e contínua de professores acima identificados, pode-se perceber que, na formação inicial, sempre predominaram os saberes didácticos sobre os demais saberes necessários para a docência. É imprescindível destacar que o nível de ingresso na formação inicial sempre foi baixo: 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e

<sup>41</sup> Dos vários modelos existente há que salientar que existe desde o ano de 2004 o modelo de formação universitário de professores para a educação básica oferecido pela UP, no curso de Licenciatura em Ensino Básico no entanto, os egressos não são concursados pelo MINEDH devido à falta de recursos para pagamento de salários de professores com nível superior no EP porém, egressos desse curso que já exercem a docência como concursados beneficiam-se de progressão na carreira por conclusão de nível.

10<sup>a</sup> classe. E foi com esses egressos que o estado sempre contou para realizar os objectivos do ensino primário. Com a entrada em vigor da lei 18/2018, o nível de ingresso para a formação inicial passou a ser o 12º ano de escolaridade (nível médio).

A formação inicial que vigorou na demanda da lei 4/83, visava preparar docente de modo a dar respostas aos objectivos do então introduzido Sistema Nacional de Educação, concretamente:

- A erradicação do analfabetismo;
- A introdução da escolaridade obrigatória e,
- A formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. (Boletim da República: p. 1 I série - Número 12, 3º suplemento, 1983).

A formação de quadros para os diversos sectores de desenvolvimento do país situava-se no topo da agenda e com grande destaque para a formação de professores de modo a responder de maneira sistémica, os demais problemas dos quais o país enfermava.

Para um povo que viveu cerca de cinco séculos de escravatura e dominação colonial mostrava-se necessária uma ideologia que proporcionasse a libertação da mentalidade colonial escravagista nesse povo. Eis por que o governo da República Popular de Moçambique (RPM) concebe como objectivo central do Sistema Nacional de Educação (SNE) a “*formação do Homem novo*” (MEC, 2011, p.14):

Um Homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente: a unidade nacional, (...) e o engajamento e contribuição activa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo.

Esse “Homem Novo”, que se difere do referido por Mogarro e Namora (2012), pois, nele esperava-se operar por meio da alfabetização (letramento), a libertação de sua mente na sua condição de oprimido, conforme nos diz Freire (2018):

É preciso que comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando-se convicção oposta à anterior. Enquanto isto não se verifica continuarão abatidos, medroso, esmagados. Até ao momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. (FREIRE, 2018, p.70-71).

Nesse caso, a escolarização do povo era inevitável e premente. Era preciso realmente que o povo, a partir de uma educação escolar, aprendesse os passos da liberdade e, para o efeito, a expansão da rede escolar era ponto de ordem. Porém o impasse era a inexistência de professores preparados. No entanto, a premente necessidade de cobertura da rede escolar ora aberta fez com que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) abrisse vagas para a contratação de um quadro precário de pessoal para responder as necessidades. E segundo MEC (2011, p.4),

Para além deste tipo de contratação, o MEC criou, em 1975, 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's), um em cada província. O curso ministrado era de 1 ano o ingresso era com o mínimo 4<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> Classe do ensino primário, a ênfase do curso incidia na área didático-pedagógica, com elevação do nível de conhecimentos do carácter geral, formação política e ideológica dos candidatos. Todos os Centros em conjunto formavam 800 Professores por ano. Os Formadores (Instrutores) dos CFPP's foram escolhidos de entre Professores com habilitações do curso de Magistério Primário (de nível Médio) e de Professores de Posto Escolar que foram submetidos a curso de curta duração para aprimorar a sua formação político-pedagógica. Para além destes Centros, foram criados também 4 Centros Regionais de reciclagem que capacitavam cerca de 3.000 Professores do então Ciclo Preparatório para o Ensino Secundário.

Como se pode perceber a partir do excerto acima, a formação acelerada de professores estava voltada com mais ênfase para o desenvolvimento dos métodos e das técnicas de ensino e, dessa maneira foram lançados os primeiros viveiros no campo de formação de professores do ensino primário.

A formação inicial dividia-se por níveis de ensino em conformidade com a subdivisão do ensino primário, pois, de 1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> classes, tinha-se o ensino primário do 1<sup>o</sup> grau (EP1) e, da 6<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classe, o ensino primário do 2<sup>o</sup> grau (Artigo 14 da Lei 4/83), o que fez com que a formação inicial também fosse diferenciada. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) formavam os professores para o EP1 e, às Escolas de Formação de Professores do Ensino Primário (EFEP), ao Instituto Médio Pedagógico (IMP) e à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), cabia-lhes a preparação de professores do EP2.

Uma particular atenção nesse período foi dada para a formação específica dos professores para o ensino de educação física nas escolas. Segundo Mazula (2018, p.69), a formação de professores

de educação física foi evoluindo à semelhança das Escolas de Formação de Professores do Ensino Primário (EFEP) e Instituto Médio Pedagógico (IMP). De acordo com o mesmo autor, entre 1976 e 1978 esse curso tinha como habilitação mínima de ingresso a 9ª classe e a formação tinha duração de um ano.

Tratou-se de uma geração de formação de professores na qual o modelo em que se baseava essa formação assentava seguramente de acordo com as categorias de Shulman (1987), sobre o conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo, com um total de 21 disciplinas curriculares, perfazendo um total de 3.710 horas lectivas. Dessas, cerca de 50,6% do tempo eram destinadas para a área de formação profissional, segundo o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE, 1998, p. 3).

A primazia da formação profissional (conhecimento didáctico) que se dá em detrimento da formação geral (conhecimento sobre o objecto de ensino) mostrou-se problemática, pois, estudos realizados por INDE (1995; MARTINS et al, 1997; GOLIAS, 1991) denunciam a fraqueza no que tange ao nível do conhecimento sobre o objecto do ensino por parte dos professores.

O novo Sistema Nacional de Educação (SNE) introduzido pela Lei nº 6/92 de 23 de maio, trouxe inovações que apontavam para uma melhoria do sector da educação e, em particular, para o subsistema de formação de professores. No entanto, a emergência em reabastecer a rede escolar devastada pela guerra civil e garantir que as escolas tivessem professores com formação profissional, não obstante a uma economia debilitada e dilacerada, constituíram fundamentos basilares para a projecção de modelos de formação em cascata, como descreve o MEC (2011):

O modelo de 7ª +2+1 com 2 anos de formação e um de estágio, o que garantia com que no ano de estágio os estudantes assumissem uma turma através de um contrato laboral efectivo; Modelo 10ª+2 era basicamente pedagógico constituído por metodologias específicas do ensino primário e disciplinas das ciências da educação e estágio integrado; Modelo 10ª +1+1 funcionou como variante do modelo de 10ª+2 e surgiu da necessidade de se formar mais professores primários, em curto espaço de tempo à semelhança do 7ª +2+1; Modelo de 10ª +1 em vigor actualmente, trata-se de um modelo intensivo e enquadra-se numa situação que visa responder os desafios de desenvolvimento do Milénio, (MEC, 2011, p. 10).

Como nos referimos anteriores, o denominador comum em todos esses modelos é a primazia que se dá ao conhecimento pedagógico e, nos últimos anos, tem-se a agregação do conhecimento pedagógico sobre o objecto de ensino (PCK, em SHULMAN, 1987), deixando de lado o conhecimento sobre o objecto do ensino, o conhecimento curricular, o conhecimento sobre as características dos aspectos cognitivos e sobre a motivação dos estudantes, o conhecimento sobre o contexto educativo e o conhecimento sobre as finalidades educativas dos valores educativos e os objectivos.

Em uma visão sistémica, como refere Senge (1990), todas as categorias postuladas em Shulman são integradoras e corroboram para uma aprendizagem de saberes profissionais articulados. E, conforme categoriza Altet (2000), esses modelos ocupariam a segunda categoria sendo modelos de formação em que o móbil é a aquisição e aplicação de saberes teórico-práticos e, consequentemente, o modelo de ensino será o de ciência aplicada, como, por exemplo, acontece na Engenharia ou nas áreas de Tecnologia e o modelo de produção de saberes será o da investigação indutiva, o que equivale dizer que o professor fruto dessa formação será como um “artista” que pode transmitir o saber-fazer usando truques e o formador é um indivíduo “experiente” e que serve de exemplo para seus alunos.

No decurso do ano 2004, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano lança a estratégia para a formação de professores com foco virado para:

Racionalizar a provisão da formação de professores em Moçambique através da introdução de um número limitado de modelos para a formação, que retêm, os aspectos mais positivos dos actuais modelos de formação, [...], numa altura em que há dificuldade em satisfazer plenamente as necessidades em professores, (MINED, 2004, p. 6-7).

A razão da virada no campo da formação de professores prende-se com as constatações e recomendações dos vários estudos dessa área, não obstante o reconhecimento de que um dos héliques dessa empreitada é a formação de professores com qualidade desejada. Essa mudança refere-se aos aspectos políticos e socio-profissionais da carreira docente e, nessa interpretação, configura-se como novo desafio “*Formar professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores de moçambicanidade*” (Lei 18/2018, Artigo nº 4, alínea g).

No seguimento desse propósito, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE, 2019) aponta como razões da mudança do currículo de formação de professores: os relatórios de estudos nacionais realizados pelo INDE (2011 e 2013) e internacionais SACMEQ (2007), do Banco Mundial (2014), que evidenciam um fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e Matemática. Em relação aos alunos, o Relatório de Avaliação do INDE (2011), conclui que as principais dificuldades dos alunos se situam na redação de frases simples e no cálculo mental. Este relatório refere que passados quatro anos de escolaridade 29% dos alunos ainda não atingiram os objectivos preconizados para os primeiros três anos. No entanto, já o relatório do INDE (2013) constata que apenas 6,3% das crianças que concluíram o primeiro ciclo alcançaram as competências de leitura e escrita, requeridas nesse nível, (INDE, 2019, p. 8-9).

A ideia central da mudança curricular a nosso ver está mais próxima da “tese de culpabilização” do professor pelos maus resultados do Sistema Nacional da Educação (SNE) com particular destaque para o fracasso de aprendizagem dos alunos, como pode-se perceber no trecho que segue:

Por seu turno, os estudos do SACMEQ reportam um decréscimo no nível de desempenho dos alunos na leitura e na Matemática, de 2000 a 2007. No SACMEQ III (2007), a percentagem de alunos que não tinha desenvolvido as competências de leitura e numeracia é de 43.5% e 74,2%, respectivamente, (*Ibidem*. p. 9).

A formação de professores na sequência da nova lei possibilitou que no ano de 2019, as instituições de formação colocassem à disposição cerca de 5.748 novos professores formados nos modelos de “10<sup>a</sup> +1” e “10<sup>a</sup> +3”. De acordo com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2019), mais 729 professores formados em exercício (EaD), na componente de formação contínua (modelo 10<sup>a</sup> + 2), também foram colocados à disposição, porém, a filosofia de formação “tradicional” prevalece, embora que a nova lei prevê formar professores no modelo de “12<sup>a</sup> + 3”, ainda decorre a formação baseada em modelos tradicionais cujo ingresso é feito com o grau de escolaridade de 10<sup>a</sup> classe.

Em tempos modernos, a formação inicial de professores é compelida a mudar em função das mudanças sociais e da própria responsabilidade na formação, tal como a actuação do professor e

da escola (SMITH, 2018, GATTI, et. al. 2015, IMBERNÓN, 2013, 2000), promovendo-se, a partir da formação docente a “justiça social”, (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2008).

A tabela a seguir ilustra a disposição de áreas disciplinares de conhecimento no actual do modelo de formação de professores:

**Tabela nº 2:** Áreas disciplinares do modelo 12<sup>a</sup> +3

<b>As disciplinas gerais</b>	<b>Disciplinas nucleares</b>
Língua Portuguesa (I e II)	Psicologia da Aprendizagem
Estrutura das Línguas Moçambicanas	Pedagogia
Língua Moçambicana	Andragogia
Língua de Sinais de Moçambique	Didáctica da Língua Portuguesa (I e II)
Matemática (I e II)	Didáctica da Matemática (I e II)
Ciências Naturais (I e II)	Didáctica das Ciências Naturais (I e II)
Ciências Sociais (I e II)	Práticas Laboratoriais
Introdução às TIC	Didáctica das Ciências Sociais (I e II)
Sistema Braille	Resolução de Problemas Matemáticos
Métodos de Estudo	Didáctica da Educação Física
Educação Física	Didáctica da Educação Visual e Ofícios
Organização e Gestão Escolar	Didáctica da Educação Musical
Educação para a Cidadania	
Literatura Oral em Línguas Moçambicanas	
Literatura Infanto-Juvenil na Língua Portuguesa	
Necessidades Educativas Especiais	

**Fonte:** INDE/MINEDH (2019).

Segundo o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE, 2019, p. 24), as disciplinas gerais (DG) estão orientadas para o desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do ensino primário (EP), domínio da Informática e Métodos de Estudo, sendo que as disciplinas nucleares (DN) estão orientadas para o desenvolvimento de competências profissionais, considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para o professor do ensino primário e educador de adultos, com enfoque na prática pedagógica, em contexto escolar. As disciplinas nucleares (DN) são profissionalizantes e visam desenvolver competências para ensinar, levando o formando a mobilizar saberes e recursos de organização e resolução de problemas complexos.

A carga horária (CH) total do tempo de formação para as disciplinas gerais (DG) e para as disciplinas nucleares (DN) incluindo as três práticas pedagógicas, é de cerca de quatro mil e sessenta e oito (4.068) horas de estudo realizadas em noventa (90) semanas. O estágio pré-profissional é realizado no sexto semestre isolado das matérias curriculares.

Um aspecto de capital importância que merece apreciação no actual modelo é a componente dos formadores pois segundo o Instituto Nacional de desenvolvimento da Educação (INDE, 2019, p. 49):

O sucesso da formação de professores e educadores de adultos passa pelo investimento na constituição de um corpo docente competente e com experiência de ensino no nível primário, particularmente nas áreas de Ciências da Educação e Didáctica. Deve ser garantida a formação de formadores de forma a serem capazes de ensinar a ensinar, através de um sistema de formação inicial, articulado com um programa de desenvolvimento profissional contínuo.

A questão do formador é pouco discutida em Moçambique. No entanto, há que se perceber que, no sentido que o INDE (2019) refere ao docente da instituição formadora, trata-se daquele que ensina o futuro professor a ensinar. Porém, Ambrosetti e Calil (2016, p. 219 *apud* CHARLOT 2005), explicitando diferença entre ensinar e formar, sublinham que essas ações são orientadas por duas lógicas diferentes: “a lógica da formação, lógica das práticas, é diferente da lógica do ensino, lógica dos saberes constituídos em sistemas e discursos coerentes, mas a formação implica saberes”. No âmbito da formação a componente de formador vai diferir-se da componente do professor orientador na escola. O formador é a entidade que se ocupa de aproximar o formando dos saberes necessários para a prática do ensino.

Segundo Ambrosetti e Calil (2016, p. 219), “Formar é preparar para a prática, mas os saberes da formação não são apenas saberes instrumentais; são saberes contextualizados, que adquirem sentido em função das intenções e dos valores das práticas formativas”. Nessa perspectiva, a intenção de preparar o formador de modo a executar bem seu papel mostra-se relevante na medida em que poderá impulsionar melhorias nas actividades desse sujeito como mediador do processo.

Uma das componentes privilegiadas nesse modelo de formação é o estágio pré-profissional que segundo o regulamento de avaliação de INDE/MINEDH (2019) no seu Artigo 22 define-o como:

Um conjunto de actividades curriculares e co-curriculares desenvolvidas pelos formandos, na escola primária e centros de alfabetização e educação de adultos, em contacto directo com os alunos e alfabetizandos, com vista à aquisição de conhecimentos práticos da actividade docente, (INDE/MINEDH, 2019, p.63).

O momento de estágio pré-profissional é um dos mais importantes na componente de formação inicial de professores, em especial para o nível do ensino primário (EP), dada a característica peculiar do processo de ensino e aprendizagem (PEA) nesse nível de ensino. Mais do que transferir o “lugar de formação” para outro lugar, trata-se de tomar a escola como lócus de formação. Formação tanto para os formandos como para outros intervenientes do processo, como por exemplo, os formadores, os professores, a comunidade escolar, entre outros. Nessa interpretação, trata-se daquilo que Imbernón (2011) considera como “formação centrada na escola”.

A formação centrada na escola segundo esse autor *“não é portanto uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, é sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”* (IMBERNON, 2011, p. 85).

Sendo a escola no lócus de formação torna-se imprescindível que a constituição da componente de estágio seja programada por todos intervenientes e, no caso do modelo em análise, indica-se como interveniente, segundo (INDE/MINEDH, 2019, p.64):

- a) O Estagiário;
- b) Professor Orientador do Estágio;
- c) Formador acompanhante;
- d) Direcção da escola de estágio;
- e) Conselho da Escola;
- f) Comissão de estágio;
- g) Direcção da instituição de formação de professores.

Cada um com seu papel específico, conforme especifica o regulamento do estágio do Artigo 22 a 35 (INDE/MINEDH, 2019, p. 63-67). Contudo, dois elementos fundamentais que, em nossa visão, poderiam ter sido acoplados, nomeadamente, os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) e

a Zona de Influência Pedagógica (ZIP)<sup>42</sup> que são os intervenientes do Sistema Nacional da Educação (SNE) que respondem por essa área escolar e o Instituto de Formação de Professores (IFP).

Paralelamente aos intervenientes acima identificados uma categoria que vem sendo discutida pelos professores nas escolas que têm recebido estagiários, é a questão da ausência de incentivos.

As discussões de Almeida e Abuchaim (2016) demonstram o quão é relevante incentivar a quem “ensina a ensinar”. Vezes sem conta, temos ouvido professoras/es que recebem estagiários questionarem: “*afinal o que ganho com isso*”!

Portanto, nesse modelo actual de formação inicial de professores, poder-se-ia repensar as estratégias contextualizadas para o incentivo dos professores orientadores, pois, tanto o currículo como a prática revelam ausência dessa categoria na formação, embora seja um elemento crucial para o sucesso da formação.

E resultados desta pesquisa demonstram que comumente o Professor Orientador (PO) opta em deixar a turma com o estagiário sozinho tendo como uma das alegações a falta de “incentivo”. Portanto é importante que se atenda os preceitos da formação de professores para a justiça profissional (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2008). Reutilizando Arroyo (2019, p. 222), diríamos que preparar o professor é “uma exigência ética para o pensamento pedagógico, para a formação de docentes-educadores”, portanto, uma formação que irá atender os “direitos da vida humana”

### **3. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE**

A questão de desenvolvimento profissional docente nos primeiros momentos esteve atrelado na formação contínua docente através da oferta de cursos de curta duração planificados centralmente e nos momentos actuais basea-se na formação contínua docente com o objectivo de elevar o nível de formação docente ou adequação profissional de professores leigos que ingressaram na carreira sem nenhuma formação profissional.

---

42 ZIP “Conjunto de escolas circunvizinhas organizadas com fins de elevação do seu nível político, científico, e didáctico-pedagógico” (NIVAGARA et al. 2016, p.29), criadas formalmente em 1976.

Na gíria docente em Moçambique, os programas de formação contínua são designados de “capacitação” pedagógica ou seminários pedagógicos. Essa é a maneira e a visão largamente difundida no sector de formação profissional, onde os professores eram e ainda são “capacitados” em suas escolas ou em sede da zona de influência pedagógica (ZIP) em um curto espaço de tempo, preferencialmente no período de interrupção lectiva. Uma outra estratégia implementada para o desenvolvimento profissional no início dos anos 2000 foram as jornadas pedagógicas. Nessas jornadas, professores voluntários participavam sobre um determinado lema ou tema e no final todos recebiam certificados de participação e uma premiação simbólica aos virtuais vencedores. Os propalados programas de formação contínua de curta duração “as capacitações pedagógicas”, na visão de Diniz-Pereira (2019):

[...], trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – actualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) [...], em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente reflectem as necessidades formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efectivamente desses instantes de formação e [...], geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula (p. 67).

No decurso dos anos 2004 e 2005, o Ministério da Educação, através da direcção nacional de formação de professores, estudando mecanismos sobre melhoria na formação de professores fez notar que:

[...], as oportunidades para formação em exercício ou para desenvolvimento profissional contínuo são escassas, o que constitui motivo de desapontamento e frustração entre os professores. Esta situação será melhorada através de um Quadro Nacional de Qualificações. O estatuto de professor em Moçambique, particularmente de nível primário, constitui para o governo motivo de preocupação. Numa altura em que há dificuldade em satisfazer plenamente a necessidade em professores, é importante que se tomem medidas adequadas e urgentes para tornar a carreira docente a mais atractiva possível, (MINED, 2004, p. 6).

Como medida política, nos Planos Estratégicos de Educação (PEE, 2006-2011; 2012-2016), foram colocadas em evidência estratégias de acção para o desenvolvimento profissional docente conforme MINEDH (2012):

Vai-se continuar a refinar a estratégia de formação e capacitação dos professores, virada para uma abordagem integrada para o seu desenvolvimento profissional através de uma maior ligação entre a formação inicial e em serviço, e a supervisão e o acompanhamento adequado no seu local do trabalho, segundo o novo paradigma: formação baseada em competências, preparando melhor o professor (p. 63).

No entanto, o Ministério da Educação, encontra como parceiro fundamental as ZIP's<sup>43</sup>, pelo fato de ser uma entidade organizacional que conglera um conjunto de escolas circunvizinhas que actuam no mesmo padrão pedagógico em função do planeamento institucional.

Desse modo, as Zip's e as escolas primárias, particularmente, constituirão o *locus* de desenvolvimento profissional pelo facto de ser nesses locais onde os professores, formandos e formadores dos Institutos de Formação de Professores para o ensino Primário (IFPP), realizam atividades tais como:

- Prática dos formandos dos IFP nas escolas, [...] espera-se que estes formandos analisem e contextualizem a sua prática à luz dos saberes aprendidos [...], o que poderá, passo a passo, enriquecer os seus saberes e desenvolver continuamente as suas competências, sempre com o apoio dos colegas mais experientes [...];
- Planificação conjunta de aulas, ao nível do grupo de disciplina ou da classe, geralmente realizadas quinzenalmente, podendo servir de excelente oportunidade para os professores trocarem impressões sobre os conteúdos a serem lecionados, os métodos e meios de ensino a utilizar ou, ainda, de discussão de estratégias que sejam relevantes para o ensino de determinados conteúdos;
- Jornadas pedagógicas ou práticas pedagógicas que, [...], são a via mais regularmente oferecida e mais acessível do desenvolvimento profissional contínuo existente. Estas jornadas são realizadas quer nas próprias escolas ou nas ZIPs e os professores são obrigados a participar e;
- Cursos de formação contínua/atualização (capacitação) e educação contínua conducente a uma qualificação (formação em exercício) [...], (NIVAGARA, 2013, p. 32/35).

Como se pode depreender, a estratégia de desenvolvimento profissional principal centra-se nas denominadas “capacitações” nas escolas e nas ZIP's, o que reduz esforço financeiro do governo em investir para o desenvolvimento profissional mais aprofundado e que estimule aos professores a dedicarem-se nos programas de formação contínua.

---

43 ZIP “Conjunto de escolas circunvizinhas organizadas com fins de elevação do seu nível político, científico, e didático-pedagógico” (NIVAGARA et al. 2016, p.29), criadas formalmente em 1976.

Em alusão ao que descrevemos acima, Diniz- Pereira (2019) discutindo o conceito de desenvolvimento profissional defende a ideia de que o:

[...]“desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua suposta “má formação” (tese da culpabilização) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (tese da vitimização), (in IMBERNÓN, 2019, p. 71).

Portanto, uma vez que o Ministério encontra nas ZIP's e escolas os espaços potenciais para a formação contínua e desenvolvimento profissional docente, justifica-se imprescindível potencial essas unidades em recursos financeiros e infraestruturais.

## Reflexão final

Compreendendo a formação inicial como *gênesis* e alicerce para uma boa prática e desenvolvimento profissional do professor, entende-se que sendo ela desenvolvida fora do contexto real do ensino não poderá proporcionar situações de formação que sirvam de aporte para uma eficaz inserção e desenvolvimento profissional futuros. Embora se salogue a questão dos baixos investimentos financeiros quer seja na formação inicial quer nas políticas de desenvolvimento profissional, assume-se que a precariedade da formação inicial docente subjaz de modo intrínseco na concepção dos programas e no tipo de educação que se define para um determinado país e contexto. Quanto mais precária for o tipo de educação que se pretende oferecer no país maior a precariedade do tipo de professor a formar-se.

Portanto, relativamente a formação inicial e desenvolvimento profissional de professores somos da opinião que o processo de formação inicial seja guiado por conselho de autores como Shulman, Zeichner, Nóvoa, Imbernón, Tardif e Darling-hammond por considerarem a etapa da preparação inicial o alicerce para aquisição dos saberes docentes indispensáveis para a prática profissional, pois isso vai permitir um visão sistêmica sobre a profissão docente e por conseguinte, adoptar-se mecanismos para um redesenho de programas para a formação contínua, imbricados com o contexto de formação e laboral do professor.

E para aprimorar o desenvolvimento profissional de professores em Moçambique, faz-se necessário apostar em uma prática virada para oferta de programas para formação contínua que reforcem melhorias da prática docente na sala de aulas e, concordando com os dizeres de Diniz-Pereira (2019), Imbernón (2011) e Perrenoud (2002), uma vez os professores participando de um programa para o desenvolvimento profissional, fora a motivação que isso mobiliza para a prática docente, constitui de igual maneira um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com objetivo de aumentar a qualidade docente.

Como destaca Mazula (2018) a complexidade de ser professor em moçambique, estágio de formação inicial de professores em moçambique é ombreado de discursos neoliberais atrelados a questão de qualidade sendo que poucos investimentos são canalizados para o enfrentamento e construção dos desafios que a qualidade impões e em reconhecimento disso e socorrendo-se em

Santos (2014) e Cunha (2008), a preparação inicial de professores deve encontrar um lugar dentro do panorama territorial de profissão docente e por via disso delimitar o entorno da responsabilidade que ela deve assumir no contexto e componente de formação, delimitando distanciamento entre os discursos falaciosos e a práxis .

## Referências

1. ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época).
2. ALTET, Marguerite. La formation professionnelle des enseignants. Paris: Presses universitaires de France, 1994
3. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). Formação de professores? Da incerteza à compreensão. Bauru, SP:EDUSC, 2003.
4. CARVALHO, Anna M. Pessoa de; Gil-Pérez, Daniel. Formação de professores de ciências: tendências e inovação, 10<sup>a</sup>.ed. SP, Cortez, 2011.
5. CUNHA DA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. Educação Unisinos 12(3):182-186, setembro/dezembro 2008
6. DINIZ-PERREIRA, Júlio Emílio e KENNETH, M. Zeichner (Org.). Justiça Social: Desafio para formação de professores. Belo Horizonte. Autêntica, 2008
7. FANFANI, Emilio Tenti. La condición docente: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay, -la ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
8. Fortunato, Ivan. Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – São Paulo: EdiçõesHipótese, 2019. 554p.
9. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55<sup>a</sup> ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2017
10. \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 65<sup>a</sup>.ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2018.
11. GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
12. IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza, 9<sup>a</sup>. Ed. São Paulo, Cortez, 2011
13. MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo / revista de ciências da educação · n.º 8 · jan/abr 09 issn 1646-4990. Consultado em

Outubro de 2018 em <https://docplayer.com.br/8174460-Desenvolvimento-profissional-docente-passado-e-futuro.html>

14. MAZULA, Brazão. *A complexidade de ser professor em Moçambique*. Maputo: Plural Editores, 2018

15. MIALARET, Gaston. *A formação dos professores*, Livraria Almedina, Coimbra, 1981

16. NIVAGARA, Daniel. *A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no Contexto de moçambique*, 2013, Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983-3423 (versão impressa) ISSN 2318-8766 (versão digital), Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul- Dez, 2013, Pág. 23-39.

17. NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

18. PERRENOUD, Ph. *Dez novas competencias para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

19. \_\_\_\_\_. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

20. \_\_\_\_\_. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

21. \_\_\_\_\_. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

22. SANTOS, Amilton, 1926-2001. *Da totalidade ao lugar*. 1. Ed., São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

23. SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

24. SHULMAN, Lee S, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

- 
25. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14a Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
26. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude, (Org). *O ofício do professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
27. VEZUB, Lea Fernanda. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, rmie, julio-septiembre 2009, vol. 14, núm. 42, PP. 911-937
28. ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
29. WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo :Pioneira, 1999



Disp. Reg<sup>o</sup>/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

**Adilson Valdano Muthambe**  
Bolsista PECPG, da CAPES-Brasil;  
doutorando em Psicologia, Instituto  
de Psicologia UFBA; membro do  
grupo de pesquisa, Cults:  
Investigações em Psicologia  
Cultural. Docente da Uni-Maputo.  
Mestre em Psicologia Educacional  
pela Universidade Pedagógica de  
Moçambique.

Email:  
[muthambeadilsonvaldano8@gmail.com](mailto:muthambeadilsonvaldano8@gmail.com)

## ANTECEDENTES DA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE

### RESUMO

A investigação sobre os antecedentes da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência em Moçambique, contribui para o desenho de uma intervenção holística e responde à necessidades e exigências das escolas regulares e inclusivas. Nesta revisão teórica, tentamos elaborar alguns conceitos tais como competência, estratégia, educação inclusiva, deficiência e desenvolvimento humano. Analisam-se as práticas e desafios no domínio da educação inclusiva, tendo em consideração as áreas, legislativa, das organizações da sociedade civil e pesquisa académica. De acordo com a revisão bibliográfica e análise documental pode-se perceber de um lado que, os aspectos históricos da educação, a economia e o delineamento das pesquisas focado em aspectos políticos sobre a formação e práticas dos professores, influenciou a formulação de estratégias, planos de acção, decretos, leis numa perspectiva unidimensional, em detrimento da participação de outros profissionais na inclusão escolar como por exemplo o psicólogo.

**Palavras-chave:** Estratégia; Educação inclusiva; Criança com deficiência.

## BACKGROUND WHICH THE INCLUSIVE EDUCATION AND DEVELOPMENT STRATEGY FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN MOZAMBIQUE

### ABSTRACT

Research on the background to the inclusive education and development strategy for children with disabilities in Mozambique contributed to the design of a holistic intervention and responded to the needs and requirements of regular and inclusive schools. In this theoretical review, we try to elaborate some concepts such as competence, strategy, inclusive education, disability and human development. Practices and challenges in the field of inclusive education are analyzed, taking into account the areas, legislative, civil society organizations and academic research. According to the bibliographic review and documentary analysis, it can be seen on the one hand that the historical aspects of education, economics and the design of research focused on political aspects about teacher training and practices, influenced the formulation of strategies, plans of action, decrees, laws in a one-dimensional perspective, to the detriment of the participation of other professionals in school inclusive such as the psychologist.

**Keywords:** Strategy; Inclusive education; Disabled.

## 1. Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação-PECPG, da CAPES - Brasil e teve como foco a descrição dos antecedentes da estratégia da educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência em Moçambique. Apartir dos dados do censo populacional realizado pelo instituto nacional de estatística (INE) no ano de 2017, foi possível constatar que a prevalência da pessoa com deficiência aumentou, sendo que em 2007 a população com deficiência era de 473.971 e em 2017, passou para 727.620, (Instituto Nacional de Estatística, 2019).

Diante deste cenário, importa realçar que as tentativas de inclusão social, combate a discriminação racial e financeira, tiveram início com os primeiros movimentos de libertação nacional em 1960, tendo-se consolidado com a frente de libertação de Moçambique (FRELIMO). Após a independência nacional no ano de 1975, as discussões sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular intensificaram-se envolvendo instituições governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior, (MAURI, 2013).

Nesta época, verificaram-se várias tentativas de reestruturação do país e em simultâneo registavam-se constrangimentos tais como, o conflito armado que resultou em deficiência adquirida tal como deficiência física, visual e mental. A falta de recursos financeiros limitou a reconstrução e construção de escolas, o acesso a educação as crianças com deficiência e na alocação de recursos e material acessível. Outro constrangimento é referente aos mitos, tabus e crenças de que a deficiência é resultante da feitiçaria ou de pecado divino.

A presente investigação, teve como objectivo analisar os antecedentes da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência tendo em consideração a perspectiva legislativa, das organizações da sociedade civil e na perspectiva académica. Ainda neste capítulo, fez-se uma discussão teórica sobre os conceitos básicos que norteiam a pesquisa tais como, competências, estratégias, atuação do psicólogo, educação inclusiva, criança com deficiência e desenvolvimento humano.

Para a realização deste artigo, procedeu-se a um levantamento bibliográfico que consistiu na leitura de dissertações, teses e artigos científicos no repositório electrónico de algumas universidades brasileiras e portuguesas, no catálogo de dissertações e teses da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, e em alguns periódicos tais como a revista **Psicologia: Ciência e Profissão**, revista **Educação e Sociedade**, revista **Psicologia Reflexão e Crítica** e outras.

Fez-se a análise documental, que consistiu na leitura de alguns documentos tais como leis, decretos, resoluções, planos estratégicos e relatórios no campo da educação, cuja publicação destes documentos está no intervalo de 1983 á 2018, disponíveis no portal do governo da República de Moçambique e em outras fontes.

### **1.1 Conceitos Básicos e Incidência da Educação Inclusiva**

Neste tópico tentamos elaborar os conceitos básicos da investigação tais como: educação inclusiva, competência, estratégia, deficiência e desenvolvimento humano.

O termo educação inclusiva, é objecto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, tais como ciências da educação, ciências políticas, filosofia, psicologia e outras. E busca responder em simultâneo sobre os recursos necessários, as mediações, a rede de apoio que circunda as acções que se pretendem inclusivas.

De um lado, DAZZANI (2010), DA SILVA (2016), FRANCO (2015), NHAPUALA (2014) e STUBBS (2008), consideram que a educação inclusiva surge através dos esforços dos activistas dos defensores da igualdade de género, deficiência, etnicismos, da necessidade de promover a qualidade e melhoria escolar, das agências internacionais governamentais, das acções da Organização das Nações Unidas (ONU), da situação mundial e dos problemas globais, da actividade das organizações não-governamentais (ONG), redes, movimentos e campanhas, das discussões (debates) sobre as necessidades educativas especiais (NEE), das iniciativas da comunidade, programas baseados nas comunidades e lições de experiências em culturas e contextos diferentes.

De outro lado, os estudos revelam que o marco histórico dos debates sobre os direitos humanos e educação inclusiva tiveram início em 1948 através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, (UNESCO, 1994).

Após este marco histórico, destacaram-se alguns eventos nomeadamente, as directrizes da conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jointem, na Tailândia em 1990, a Conferência promovida pela UNESCO na Cidade de Salamanca, na Espanha em 1994, ambos eventos com um enfoque no campo educacional e com o intuito de garantir o acesso e qualidade na escolarização de crianças com deficiência, em situação de exclusão e vulnerabilidade.

Fazendo uma análise específica do conceito educação inclusiva à luz da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), podemos sublinhar que, refere-se ao movimento político, social e humanista com finalidade de garantir os direitos educacionais de crianças em situação de exclusão, de marginalização e crianças com deficiência. Nesta ordem, a escola inclusiva é vista como sendo toda escola que combate

as atitudes discriminatórias, educa todos os alunos em salas de aula regulares e que compartilham o mesmo espaço de recreio.

Moçambique veio a ratificar a declaração de Salamanca em 1998, quatro anos após a sua aprovação e implementação nos diferentes países do mundo. As primeiras acções desenvolvidas no país foram, o aumento de debates e reflexões sobre a formação de professores para a educação inclusiva, a implementação do projecto-piloto escolas inclusivas, a criação de centros de recursos de educação inclusiva. E nos últimos anos verifica-se um esforço no sentido de desenho de políticas públicas da educação centradas na educação inclusiva e no desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A discussão sobre o conceito de competências é relativamente recente, no entanto alguns autores como JULIÁ (2006); CRUZ e SCHULTZ (2009), consideram que o uso do termo competência passou a ser mais utilizado na idade média, concretamente no século XV no domínio jurídico. Mas tarde, no século XVIII, esse termo passou a abarcar as formas de expressão individual e a adaptação ao contexto.

As discussões sobre o conceito de competências geraram posicionamentos antagónicos, estes posicionamentos dificultaram a identificação de uma teoria coerente para a definição do conceito de competências de modo a acomodar todas as formas utilizadas (JULIÁ, 2006).

Para definir o conceito de competências é necessário ter em consideração o estabelecimento de limites conceptuais e empíricos, validar competências e transpor metodologias, aspecto sociopolíticos, a história, o contexto cultural e o nível de desenvolvimento do país (JULIÁ, 2006; CRUZ & SCHULTZ, 2009).

Por essa razão JULIÁ (2006) defende que o conceito de competências deve ser analisado de uma forma associativa respeitando a diversidade e os aspectos que garantem a equivalência de competências profissionais relevantes para o exercício da profissão de psicólogo em diversos campos.

Na primeira tentativa de definição, no sentido etimológico da palavra competência, pode-se dizer que ela provém da língua *Latim* e da junção das palavras, *competere*, que significa lutar e procurar ao mesmo tempo, da palavra *com*, que significa junto e da palavra *petere* **que significa** disputar ou procurar (CRUZ & SCHULTZ, 2009). Ainda neste âmbito, JULIÁ (2006), faz uma análise do conceito de competências a partir de três perspectivas, a funcional, a comportamental e a construtivista.

Na perspectiva funcional da psicologia, define-se competência como sendo uma habilidade aprendida para desenvolver uma determinada tarefa e integra conhecimentos, destreza, valores pessoais e atitudes (JULIÁ 2006, CRUZ & SCHULTZ 2009).

A perspectiva comportamental, considera que as competências são verificadas num contexto social concreto, que permite a demonstração de capacidades para colocar em prática os valores, obrigações e responsabilidades inerentes a essa prática (JULIÁ 2006).

A perspectiva construtivista, parte do pressuposto de que a competência é um conjunto de habilidades demonstradas em actividade prática e que é proveniente de uma formação intensa de múltiplas interações em um determinado contexto, (JULIÁ 2006). Para esta perspectiva, a qual iremos adotar nesta pesquisa, as competências devem mobilizar recursos, conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e destreza no contexto da atuação profissional.

As discussões na tentativa de elaboração do conceito estratégia tiveram início no fim do século XVIII e início do século XIX. Na primeira fase do uso deste termo o foco estava aliado ao contexto de guerra, nessa época a estratégia era definida como a ciência ou arte de conceber, a tática e execução de guerra, ou seja era considerada como a acção de conduzir ou comandar os exércitos, papel fundamental dos generais, (MARTINS, 1984; PILATI & ANDRADE, 2005).

Na visão de FLEURY e FLEURY (2001), estratégia é uma variedade de abordagens e recursos à disposição do psicólogo no processo da avaliação. Do ponto de vista da nossa pesquisa a estratégia refere-se a um conjunto de métodos, recursos utilizados pelo psicólogo para avaliar os factos, acontecimentos e posteriormente escolher os processos mais eficazes para intervir. Trata-se de perceber, prever, perspectivar e construir formas peculiares para resolução de problemas devidamente identificados no contexto da inclusão escolar de crianças com deficiência.

Para iniciar a discussão sobre o conceito de deficiência, optamos por trazer o posicionamento de BRONFENBRENNER e CECI (1994), KOLLER (2005), na medida em que consideram que deficiência representa as condições que inibem a integridade funcional do organismo tais como física, mental, defeitos genéticos e baixo peso ao nascer. Por outro lado DINIZ (2007), no seu modelo social da deficiência, defende que deficiência é uma opressão exercida sobre o corpo deficiente e que deve ser matéria exclusiva das ações políticas e de intervenção do Estado.

Para FRANCO (2015), na definição de criança com deficiência não se deve limitar apenas aos aspectos físicos ou biológicos, mas também a interacção destas dimensões do corpo ou do seu funcionamento com os factores ambientais e pessoais. A título de exemplo a UNESCO (1994) considerou que, ao elaborar o conceito de deficiência deve-se considerar as alterações verificadas numa função ou estrutura do corpo,

como também a existência de limitações ao nível da funcionalidade e actividades, e uma restrição ao nível da participação.

A convenção dos direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela ONU corrobora com este posicionamento na medida em que considera pessoas com deficiência como sendo todas aquelas que têm uma limitação física, mental, intelectual ou sensorial, de natureza permanente que em interacção com diferentes barreiras pode impedir a sua plena e efectiva participação na sociedade em igualdade com os outros.

Na base destas formulações sobre a criança com deficiência FRANCO (2015) considera que, a resposta as necessidades das crianças com deficiência deve ser actual e fundamentada pela investigação. Este aspecto pode ser justificado pela colocação de MANTOAN, ARNATES e PRETO (2006), que constatarem em seus estudos que a criança com deficiência muitas das vezes usa formas não formais para chegar ao conhecimento. É por essa razão que nesta pesquisa pretende-se fazer o cruzamento entre as categorias competências do psicólogo, inclusão escolar de crianças com deficiência e contexto cultural como forma de tentar analisar uma nova forma de responder esta problemática.

MANTOAN, et al. (2006) destacam alguns inconvenientes em relação ao conceito de criança com deficiência que limitam a forma de como lidar com a deficiência no contexto da educação inclusiva tais como: *i.* As crianças com deficiência necessitam de cuidados especiais; *ii.* Têm que frequentar escolas especiais; *iii.* As crianças com deficiência atrapalham a aprendizagem de outras crianças; *iv.* As pessoas que lidam com as crianças com deficiência geralmente professores precisam de ser especializados. Estes mitos não reflectem a realidade de uma criança com deficiência, pois, esta não perde a sua componente afectiva (sentimentos, temperamento), personalidade e pode desenvolver habilidades sociais.

Neste contexto é importante ter em consideração o posicionamento de YOUNG (2007), na medida em que considera que as escolas devem estar preparadas para receber as crianças e não o inverso. Isso significa que deve-se incluir outros profissionais para auxiliar os professores na sua tarefa de atendimento as crianças com deficiência.

Para reforçar este posicionamento, JULIÁ (2006), considera que as competências próprias de uma profissão são contextualizadas e requerem prática, supervisão e avaliação. O que significa que não devemos sobrepor o professor de conteúdos alheios ou seja de tarefas referente a outros profissionais, mas devemos considerar uma perspectiva associativa, multiprofissional e a abertura de aprender com as crianças.

Diante destes posicionamentos, JULIA (2006) lembra que não há profissionais generalistas e que há necessidade de especificar cada vez mais os programas de formação tendo em consideração os padrões, competências e critérios exigidos, na medida em que coloca a seguinte questão de reflexão: Será que são necessárias as mesmas competências para todas áreas de exercício profissional? Logicamente que não, razão pela qual analisa-se as competências do Psicólogo para actuar na escola no contexto de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência.

A atuação profissional do psicólogo desde sempre foi influenciada por forças contextuais tais como, a cultura, paradigmas políticos, as guerras e os movimentos sociais. O psicólogo tende a ser visto como um profissional de prestígio, com as mais caras aspirações humanas, cuja acção ou esforço está a favor da humanização, das relações interpessoais e da libertação dos indivíduos, (GIL 1985, MARSICO, 2018).

Na óptica de ANACHA (2010), o Psicólogo não é apenas um profissional virado a aplicação prática na resolução de problemas nos domínios clínico, escolar ou trabalho, é também um profissional que actua no âmbito das políticas públicas, gestão de sistemas de ensino e outros ambientes. Para DA SILVA (2016), o psicólogo é um agente de uma equipa multiprofissional na construção de sistemas inclusivos, que possibilita a aprendizagem colaborativa das crianças e trabalho em equipa coordenado a nível da escola.

Na perspectiva desta pesquisa, o enfoque é da tradição contextualista representada por U. Bronfenbrenner (1917-2005). De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento humano é explicado através de processos abstractos, construções abstractas, processos desenvolvimentistas e mentais, dando ênfase a aspectos contextuais, (DIXON & LERNER, 1999; FRANCO, 2015). Para esta perspectiva, o desenvolvimento humano é um processo que não se encontra apenas relacionado com processos internos, envolve as relações com diferentes contextos que rodeiam a criança desde um nível de maior proximidade a um nível mais abrangente ou lato.

## **1.2 Breve Histórico da Educação Inclusiva em Moçambique**

A descrição dos antecedentes foi realizada em três perspectivas sendo, a perspectiva legislativa, perspectiva das organizações da sociedade civil (OSC) e a perspectiva académica, como forma de evidenciar as competências para actuação do psicólogo nas escolas.

### 1.2.1 Perspectiva Legislativa Sobre a Inclusão em Moçambique

O desenho de políticas educativas para a promoção da educação inclusiva em Moçambique é um enfoque que data desde o mês de Março de 1983 a quando da aprovação da lei do sistema nacional de educação (SNE) lei n° 4/83, que clarificou no seu capítulo I, artigo 1 alínea a) que a educação é um direito de todo cidadão, artigo 3 alínea f) a estreita ligação entre a escola e a comunidade, artigo 4, alínea c) o dever do estado é de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos.

Nesta época a educação inclusiva era vista numa perspectiva de segregação caracterizada pela compartilha dos mesmos espaços e de igualdade de oportunidades independentemente da condição física, cor da pele, grupo étnico e outra particularidade.

Com o passar dos tempos e o registo do fim do conflito armado vulgarmente conhecido como a guerra dos 16 anos, que teve início no ano de 1976 e culminou em 1992 através da assinatura do acordo geral de paz na Itália (Roma), entre o governo de Moçambique e o partido da resistência nacional de Moçambique (RENAMO), bem como a ligeira melhoria das condições sociais, económica e organizativas do processo pedagógico, o Estado através do Ministério da Educação, actual Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), aprovou a lei do sistema nacional da Educação (SNE) n° 6/92 de 6 de Maio.

Nesta época, a educação inclusiva passou a centrar-se no bem-estar do aluno, como também a incluir a participação de outras entidades, tais como cooperativas e organizações da sociedade civil (OSC) no processo educativo, facto que contribuiu de forma significativa na reconstrução de algumas infra-estruturas escolares, no apoio aos diferentes níveis, pedagógico, recursos matérias e financeiros e na formação de professores.

No ano de 1995, o Estado moçambicano aprovou a política nacional de educação e a respectiva estratégia de implementação. Este instrumento promoveu a implementação de uma educação inclusiva em três eixos: *i.* Expansão do acesso a educação primária; *ii.* Promoção do acesso a rapariga nas classes iniciais e *iii.* Identificação e classificação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) de modo a facilitar um atendimento apropriado nas escolas regulares. O terceiro eixo desta política, permite considerar que nesta época o país vivenciou uma situação de implementação da educação especial no contexto da educação inclusiva, facto que impulsionou a ratificação da declaração de Salamanca em 1998.

Um registo importante, foi a implementação do projecto-piloto de educação inclusiva em 1998, intitulado de “projecto de escolas inclusivas” desenvolvido em cinco (5) províncias (Estados) do país, sendo duas

(2) da região sul (Maputo Cidade e Maputo Província), duas (2) da região centro (Províncias de Sofala e Zambézia) e uma (1) da região norte (província de Nampula). O projecto foi implementado com base no financiamento da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e teve como objectivo combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças e consciencializar sobre a diversidade no contexto educativo, (NHAPUALA, 2014).

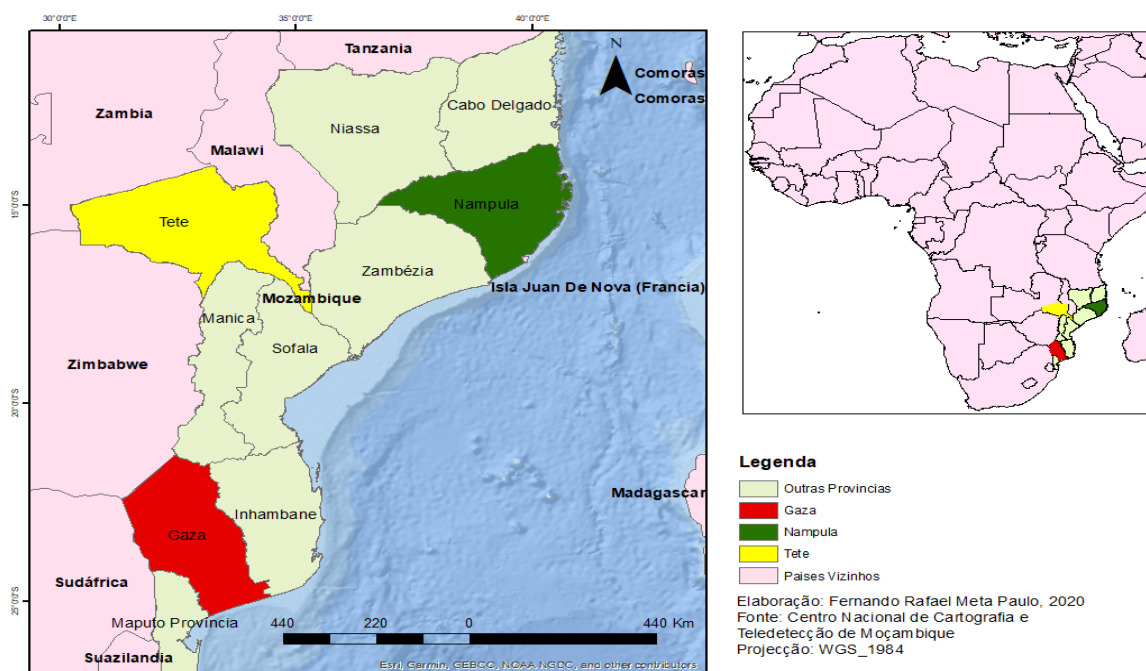
As actividades desenvolvidas no projecto-piloto consistiram basicamente em desenvolver capacitação para os professores e gestores provinciais, de seguida envolve-los na identificação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas e realização de eventos para permitir a partilha de experiências em termos de metodologias inclusivas.

Com a implementação destas actividades foi possível registar as seguintes fraquezas, desistência escolar de alunos com deficiência, limitações na formação de professores, fraca participação da família, problemas relacionados com as infra-estruturas e fraca intervenção estratégica, (CHAMBAL 2011; NHAPUALA 2014).

Em resposta a essas questões, em 1999 o conselho de Ministros aprovou a lei nº 20/99 e o PNAAD (2006-2010), instrumentos que visam promover e valorizar a participação ativa da pessoa com deficiência na vida social, económica e cultural do país, facto que atribuiu ao MINEDH a responsabilidade na garantia do acesso e integração de crianças com deficiência nas escolas.

Outra acção importante neste âmbito, foi a aprovação do diploma Ministerial 191/2011 de 25 de Julho, que cria os centros de recurso de educação inclusiva (CREI), instalados de forma estratégica nas três regiões do país conforme o mapa abaixo, sendo região sul província de Gaza CREI Eduardo Mondlane, região centro província de Tete CREI de Tete, localizado em Matundo e região norte província de Nampula CREI Josina Machel, com a finalidade de lecionar os níveis primário, secundário e profissional inclusivo. Os centros contam com o apoio de psicólogos, pedagogos e assistentes sociais como agentes da equipe multiprofissional.

**Figura 1.** Mapa de Moçambique, localização dos CREIs.



Por via disso, notou-se de um lado, “avanço” em algumas escolas particulares, pois passaram a adoptar os serviços de psicologia designado de clínica-escola. E de outro lado, esta prática influenciou os propósitos da lei 20/99 pelo facto da abordagem clínica de intervenção psicológica adoptada por essas escolas concluir quase sempre pela presença de deficiência mental nos alunos encaminhados, o que fundamenta cientificamente a exclusão escolar, (PATTO 1999, DAZZANI, 2010).

Ainda no âmbito dos antecedentes da EEIDCD, foram aprovados vários instrumentos legais em Moçambique tais como o decreto 53/2008 de 30 de Dezembro que aprova o regulamento de construções e dos dispositivos técnicos de acessibilidade; O PNAC II 2013-2019 cujo *slogan* foi “a criança em primeiro lugar”; O PNAD II (2012-2019), desenvolvido segundo o *slogan* “nada para nós sem nós”, com a finalidade de responder o desafio do aumento do número de crianças e jovens com deficiência nas escolas.

Na base da análise da perspectiva legislativa da educação em Moçambique, constatamos a tendência de aprovação de instrumentos de massificação do ensino e de ratificação de políticas internacionais. Contudo é necessário repensar nas actividades a serem desenvolvidas nas escolas inclusivas, nas competências dos psicólogos e nas acções estratégicas de acompanhamento.

### 1.2.2 Perspectiva das Organizações da Sociedade Civil

Após a análise da perspectiva legislativa, sobre a educação inclusiva, neste tópico apresentamos uma breve descrição das práticas de inclusão nas organizações da sociedade civil (osc), destacando as principais contribuições e ações estratégicas.

De acordo com MAURÍ (2013), a nível mundial houve uma evolução nas tipologias das organizações não-governamentais (ONG) durante as décadas 1960, 1970 e 1980, inicialmente eram consideradas ONG humanitárias, vocacionadas na ajuda aos refugiados de guerra, população vulnerável e pobre. Devido a pressão internacional as acções da ONG humanitária alargaram-se abarcando deste modo a educação para o desenvolvimento e o desenvolvimento sustentável, passando a ser designadas de organização não-governamental para o desenvolvimento (ONGD).

No caso concreto de Moçambique, em termos estatísticos existem cerca de 4000 mil associações e 465 ONGD's nacionais, (MAURI, 2013). Essas organizações e associações atuam em áreas distintas e apresentam uma diversidade em termos de metodologias de intervenção. Para conferir este fato apresentamos a figura 2, que espelha as principais ONGDs no país.

**Quadro 1.** Algumas ONGD's Nacionais na Área de Educação Inclusiva.

Nº	Associação	Ano de fundação	Grupo Alvo	Principais acções	Metodologia
1	ADEMO	1989	Pessoas com deficiência	Inclusão social, educativa e laboral da pessoa com deficiência; Mapeamento das pessoas com deficiência	Palestras de sensibilização, Advocacia e lobby, projectos de geração de renda, escola especial comunitária
2	ACAMO	1995	Pessoas com deficiência visual (cegos)	Apoio aos cegos e deficientes visuais, inclusão educativa, actividades recreativas	Advocacia e lobby, Formações, marchas, palestras, acções de sensibilização
3	FAMOUD	-	Pessoas com deficiência	Promoção dos direitos das pessoas com deficiência, Sensibilização das responsabilizações do governo sobre as pessoas com deficiência.	Advocacia e lobby, acções de formação e palestras.

4	ASUMO	1991	Pessoas com deficiência auditiva	Actividades culturais, promoção dos direitos da pessoa com deficiência, saúde.	Advocacia e palestras.
---	-------	------	----------------------------------	--	------------------------

O quadro 1, foi desenhado na base dos seguintes critérios, ser uma ONGD que: Atua a mais de cinco anos e que desenvolve atividades em parceria com o MINEDH nas escolas. Com base nas informações obtidas foi possível considerar que essas ONGs impulsionaram o desenho de políticas e de programas inerentes a educação inclusiva, o debate sobre a formação de professores, foram pioneiras na formação de equipas multidisciplinar nas escolas e o acesso à escola de crianças com deficiência.

### 1.2.3 Perspectiva Acadêmica

Nesta perspectiva, tentamos circunscrever os estudos sobre a inclusão de crianças com deficiência nas escolas moçambicanas. E para tal foram incluídas apenas, teses de Doutorado e dissertações de Mestrado.

A análise das tendências obedeceu os seguintes critérios de verificação, tema, tipo de pesquisa, objectivo geral e principais resultados. Em um total de quinze (15) estudos sendo nove (9) dissertações e seis (6) teses, foi possível tirar as seguintes ilações:

- Os estudos focalizam as políticas e as competências didáctico-pedagógicas para educação inclusiva;
- Os estudos demosntram a pertinência da formação inicial e contínua de professores em metodologias de ensino (inclusivas) a nível do instituto de formação de professore (IFP) e das instituições de ensino superior que formam professores;
- Os estudos apontam as concepções, atitudes e práticas dos professores em relação a educação inclusiva.

## 2. Considerações Finais

Este estudo, com base numa pesquisa bibliográfica e análise documental, permitiu obter uma descrição do estágio actual de desenvolvimento da educação inclusiva no contexto moçambicano tendo em consideração as realizações e os desafios no domínio legislativo, das organizações da sociedade civil e na perspectiva académica.

Em relação a perspectiva legislativa no período 1983 a 2018, verificou-se em parte a tendência de aprovação de instrumentos favoráveis a educação inclusiva e a ratificação de lei internacionais. De outro lado, notou-se algumas incoerências nas actividades desenvolvidas e sobreposição na implementação de programas no contexto da educação inclusiva.

No que concerne a perspectiva das organizações da sociedade civil, considerado o eixo de várias contribuições, tais como: Surgimento de centros de atenção à educação inclusiva, inclusão do psicólogo nas escolas e a promoção do acesso a escola a crianças com deficiência. Todavia, revelou a necessidade de uma visão sistémica de intervenção devido a uma série de iniciativas de estruturação de serviços de apoio a educação inclusiva de forma isoladas.

Através da perspectiva académica, foi notório o número reduzido de pesquisas neste campo a nível da pós-graduação e que as poucas pesquisas existentes não focalizam a participação de uma equipa multidisciplinar, em especial a participação do psicólogo em contextos de inclusão escolar. Por essa razão sugere-se que os estudos futuros a nível da pós-graduação focalizem as competências e estratégias utilizadas pelos psicólogos nas escolas.

### **3. Referências**

- ANACHA, A. A..Psicologia escolar e educação Especial: Versões, Inserções e Mediações. 23 (83) 73-93. 2010
- BRONFENBRENNER, U. & CECI, S. J.. Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), pp. 568-586. 1994.
- CHAMBAL, L.A.. As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa. In X Congresso nacional de educação- Educare. (pp. 16511-16526).Curitiba. 2011
- CRUZ, R. M. & SCHULTZ, V.. Avaliação de Competências Profissionais e Formação de Psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (3) 117-127. 2009.
- DA SILVA, M. A. B. (2016). A Atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva (Dissertação de mestrado não publicada), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo.

DAZZANI, M. V. M. (2010).. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica, *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 362-375.

Diploma Ministerial nº 191/2011.. Aprova a abertura dos Centros de Recurso de Educação Inclusiva. Maputo.2011.

DIXON, R. A. & LERNER, R.M.. History and Systems in Developmental Psychology. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental Psychology: an advanced textbook* (pp. 3-45). Mahwah/London: LEA.1999.

DINIZ, D.. O que deficiência. Brasil.2007.

FLEURY, M. T. L. & FLEURY, A.. Construindo o Conceito de Competência. *RAC, Edição Especial*. 183-196. 2001.

FRANCO, V.. Introdução á Intervenção Precoce no Desenvolvimento da Criança: Com a família, na comunidade, em equie. (1ª ed.) Portugal. Aloendro edições. 2015.

GIL, A. C.. O Psicólogo e sua Ideologia. *Psicologia: ciência e Profissão*. 5 (1) 13-17.1985

Instituto Nacional de Estatística. IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: Resultados Definitivos Moçambique. Maputo. 2019 Recuperado de <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf>

JULIÁ, M. T.. Competências Profesionales del Psicólogo Educacional: uma Tarea Asociativa. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*.15(2) 115-130.2006.

KOLLER, S.H.. Ecologia do Desenvolvimento Humano Pesquisa e intervenções no Brasil, Casa do Psicólogo. 2 (1) (51-65).2005.

*Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Diário da República, I Série, nº 12. 1983.

*Lei nº 6/92 de 2 de Maio de 1992*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Diário da República, I Série, nº 19. 1992.

MANTOAN, M.T. E., PRIETO, R.G.& ARANTES,V.A.. *Inclusão Escolar: Pontos e Contra Pontos* (3ª Ed.). São Paulo. Editora Summus. 2006.

MARSICO, G.. The Challenges of the Schooling from cultural psychology of education. *Integr psych behav.* 52 (1) 474-489. 2018

MARTINS, R. F. R. C.. Acerca do Conceito de Estratégia. *IND revista nação defesa* 9 ( 29) 98-125. 1984

NHAPUALA, G. A.. Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. (Tese de Doutorado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação Especialidade em Psicologia da Educação Instituto de Educação. Universidade do Minho. Minho.2014.

PATTO, M. H. S.. A produção do Fracasso Escolar Histórias de Submissão e Rebeldia (1ª ed.). São Paulo. Casa do Psicólogo.1999.

PILATI, R. & ANDRADE, J. E. B.. Estratégia para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento: Proposição Conceitual e Desenvolvimento de uma Medida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2) 207-214.2005.

Resolução n º 20/99 de 23 de Junho. Aprova a Política Nacional para Pessoa com Deficiência. Maputo, 1999.

STUBBS, S.. Educação Inclusiva: Onde Existem poucos recursos. (2ª ed.) Algarve: Editora Ingrid Lewis.2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. 1994 Recuperado de [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).

YOUNG, M.. Para Que Servem as Escolas?. *Educação e sociedade* 28 (101), [1287-1302. 2007.](#)



Disp. Regº/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

**Arlindo C. Parruque-** licenciado em Administração e Gestão da Educação. Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail:

[arlindoparruque@gmail.com](mailto:arlindoparruque@gmail.com)

**Eduardo F. Bié-** licenciado em Educação de Infância. Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: [eduardobic02@gmail.com](mailto:eduardobic02@gmail.com)

**Inês A. T. Bucelate-** licenciada em Ciências da Educação. Mestranda em Avaliação Educacional pela Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: [inesbucelate@gmail.com](mailto:inesbucelate@gmail.com)

## POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

### RESUMO

O presente artigo com o tema “Política de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique, faz uma análise reflexiva sobre a política de avaliação da aprendizagem no ensino básico em Moçambique, alicerçada na abordagem da análise do ciclo de políticas de (BALL, Stephen e BOWE, Richard apud MAINARDES, 2006) no contexto de produção de texto. Busca analisar o texto da política de avaliação do ensino básico em Moçambique na perspectiva de apresentar as intenções e valores da política; influência de agendas globais;

**Palavras-chave:** Política de Avaliação da Aprendizagem. Currículo Baseado em Competências. Ensino Básico.

## POLICIES FOR ASSESSING LEARNING IN BASIC EDUCATION IN MOZAMBIQUE IN THE CONTEXT OF TEXT PRODUCTION

### ABSTRACT

The present article with the theme “Policy of Evaluation of Learning in Basic Education in Mozambique, makes a reflexive analysis on the policy of evaluation of learning in basic education in Mozambique, based on the approach of the analysis of the policy cycle of (BALL, Stephen and BOWE, Richard apud MAINARDES, 2006) in the context of text production. It seeks to analyze the text of the basic education evaluation policy in Mozambique with a view to presenting the intentions and values of the policy; influence of global agendas.

**Keywords:** Política de Avaliação da Aprendizagem. Currículo Baseado em Competências. Ensino Básico.

## Introdução

A avaliação configura-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois fornece aos professores, entre outros profissionais da Educação, evidências sobre o ponto de situação do avaliado (aluno) relativamente ao nível de aquisição de conhecimentos (competências), auxiliando-os no processo de tomada de decisões sobre o caminho a seguir para a superação das dificuldades aferidas, bem como a potencialização das aprendizagens conseguidas num determinado período do processo de ensino-aprendizagem. Esta ideia é compartilhada pelo **MINEDH** (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano) ao definir a Avaliação como sendo “componente curricular, presente em todo processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual obtém-se dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo” Regulamento Geral de Avaliação (2019, art. 3). Desta forma, considerando a avaliação componente importante do processo de ensino-aprendizagem, pretende-se neste artigo trazer uma abordagem analítica e reflexiva sobre a Política de Avaliação da aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique no contexto do Currículo Baseado em Competências (CBC), sendo que, a análise e a reflexão, serão esboçadas na perspectiva da abordagem do ciclo de Políticas de BALL, Stephen e BOWE, Richard (1992) apud MAINARDES (2006), no contexto de produção de texto. Apresentar-se-á o panorama geral da Política de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique no contexto do CBC descrevendo as intenções e valores da política; a linguagem e estilo do texto (*readerly*/“prescrito” ou *writerly*/escrevível)<sup>44</sup>; os textos auxiliares da política; as contradições, inconsistências ou ambiguidades dos textos; o destinatário (leitores) do texto e; a acessibilidade do texto através do estudo do Plano Curricular do Ensino Básico (2004), Regulamento Geral da Avaliação (2019) e Regulamento Geral do Ensino Básico, tendo em conta a nova abordagem Curricular introduzida em 2004 (Currículo Baseado em Competências) e; a influência de agendas globais nesta política.

<sup>44</sup>Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais activamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (HAWKES, 1977 apud MAINARDES, 2006:50).

Este artigo está dividido em três partes, sendo que a primeira, é introdutória, onde apresenta-se a descrição do cenário geral sobre o tema, destaca-se os objectivos e a metodologia da análise; a segunda, diz respeito a descrição da política da avaliação da aprendizagem no ensino básico em Moçambique, onde relata-se um breve historial sobre a política em análise e fazemos análise reflexiva sobre alguns aspectos da política no contexto do currículo baseado em competências e; a terceira parte, a última, refere-se às considerações finais onde apresenta-se as conclusões sobre o estudo.

## **2. Políticas de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique no Contexto de produção de Texto.**

### **2.1. Breve Historial sobre a Política de Avaliação da Aprendizagem em Moçambique**

Antes de descrever-se o contexto histórico de Moçambique quanto à política de avaliação da aprendizagem, urge importante destacar alguns marcos importantes que envolvem o processo de desenvolvimento da política educativa moçambicana como um todo, destacando-se a revisão curricular que entrou em vigor a partir de 2004, no ensino primário e, 2007, no ensino secundário. A grande novidade nestas novas propostas curriculares é a mudança do carácter enciclopédico do Currículo anterior, passando para uma nova concepção de currículo que se baseia na ideia de que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende também da utilidade do que se aprende para a vida (PCESG, 2007: 16). Desta maneira, desde 2004 (para o ensino básico), Moçambique passou a orientar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva curricular baseada em competências.

De forma clara, nesta nova abordagem curricular, observa-se a predominância do termo “competência” em várias partes dos textos da política de avaliação da aprendizagem no ensino básico, por exemplo, o RGA, nr. 1, no seu art. 8, diz que a “avaliação diagnóstica “...tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e *competências* dos alunos/alfabetizando/educandos...”; por sua vez, o REGEB (art.59, 2008), preconiza que, “a avaliação incide sobre as *competências* definidas nos programas de ensino para as diversas áreas e disciplinas...” e; o PCEB prevê que “o 1º ciclo desenvolva habilidades e *competências* de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas”, (2004: 24). Com estes extractos de textos pode-se perceber que em várias partes dos diversos documentos da política de

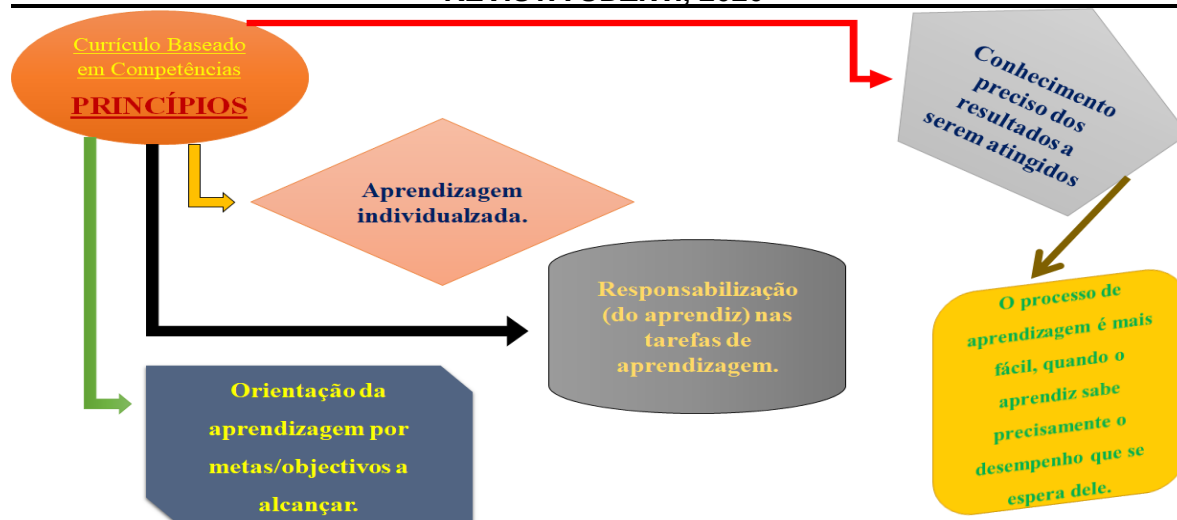
avaliação está patente o termo *competência*, o que legitima o pensamento de que a nova proposta curricular do ensino primário baseia-se na aprendizagem por competências.

No que tange a história da política de avaliação da aprendizagem em Moçambique identifica-se duas fases: sendo, a primeira, legitimada pela lei do SNE (4/83) que preconizava “uma avaliação pedagógica de carácter predominantemente sumativa, desempenhando exclusivamente a função selectiva, sem integração do carácter formativo da avaliação pedagógica, um dos princípios fundamentais da prática do ensino eficaz e efectivo” INDE/MINED (PCEB, 2004: 17) e, a segunda, é marcada pela introdução da lei 6/92 do SNE, que altera o cenário da política da avaliação das aprendizagens meramente sumativa ou classificatória protagonizada pela lei 4/83, do SNE agregando à avaliação diferentes modalidades e critérios de avaliação dando-se assim capital importância à avaliação formativa.

## **2.2. Análise da Política de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique no contexto do Currículo Baseado em Competências**

Para compreender a ideia que envolve o paradigma curricular Baseado em Competências é de fundamental importância antes compreender o conceito de currículo e de competência. De maneira geral, o currículo é a componente imprescindível para compreender a prática pedagógica e é nele onde se entrecruzam componentes e determinações pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controlo sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, dentre outros, neste sentido, se apresenta como uma carta de intenções na qual estão expressos os conteúdos e as formas de desenvolvê-los, Souza e Biella (2010:1). E, Competência, considerando a ideia de Perrenoud (2000:15) diz respeito à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”, e por outro lado “a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental, mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer à tomada de decisão para a resolução de problemas”, (Dias, 2010: 75).

Portanto, o Currículo Baseado em Competências é um tipo de abordagem sobre o processo de ensino e aprendizagem que segundo a Organização Internacional do Trabalho (2002) apud Souza e Biella (2010:1-2), é orientado por cinco princípios:



Elaborado pelos autores

Entretanto, é nesta base paradigmática de currículo baseado em competências que com a reforma curricular 2004, o MINEDH em Moçambique, entra com uma nova abordagem avaliativa passando-se a considerar que “a avaliação tem por função, por um lado, permitir que se obtenha uma imagem o mais fiável possível do desempenho do aluno em termos das competências básicas descritas nos curricula e, por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação no processo de ensino-aprendizagem”, (INDE/MINEDH, 2004: 46). Com esta nova abordagem avaliativa abandona-se o carácter sumativo da avaliação protagonizado pela política de avaliação associada à lei 4/83 através da introdução da lei 6/92 do SNE.

A intenção de pensar a avaliação numa perspectiva de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem não deixa dúvida que pode ser um motor para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de maneira geral. Contudo, é importante que esta política de avaliação seja coerente na organização dos critérios entre outros aspectos que norteiam a avaliação da aprendizagem neste contexto (se a abordagem curricular é por competências a avaliação também deve seguir tal parâmetro). Vejamos que neste tipo de currículo (Baseado em competências):

“(…) a avaliação deve ser **essencialmente formativa**, na medida em que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redireccionando o processo de ensino-aprendizagem para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente”, (DUARTE, 2015: 54).

Com isto, entende-se que no currículo baseado em competências é importante dar primazia à avaliação formativa pois constitui uma forma de valorizar a evolução do aluno, a consistência entre os processos de avaliação e as competências desejadas, contribuição para que as aprendizagens sejam de sucesso, (Abrantes, 2001 apud Mendonça, 2007: 54).

No ensino básico em Moçambique a avaliação das aprendizagens segue a escala de classificação que subdivide-se em cinco níveis que se expressam qualitativa e quantitativamente, da seguinte maneira: Excelente (19 à 20 valores); Muito Bom (17 à 20 valores); Bom (14 à 16 valores); Satisfatório (10 à 13 valores); Não satisfatório (0 à 9 valores), REGEB (2004), sendo que, “(...)a escala de classificação é de aplicação obrigatória e é válida para todas as actividades de avaliação...INDE/MINEDH (REGEB, art. 79). Esta situação mostra-nos claramente que esta política contaria, por uma parte, a ideia de avaliação numa perspectiva formativa, ao preconizar intervalos de classificação promovendo assim uma avaliação classificatória.

Duarte e Mendonça, como vimos acima, concordam que no contexto de avaliação por competências a primazia deve ir para a *avaliação formativa*. Por outro lado, o REGEB obriga que a avaliação da aprendizagem seja classificatória à medida que define intervalos de classificação (de 0 à 20 valores), firmando assim uma contradição com os princípios de avaliação no contexto do currículo por competências, tal como recomendam Duarte e Mendonça.

Outra questão importante a frisar nos textos da política de avaliação do ensino básico tem a ver com a falta de uniformização de termos encontrados nos textos das políticas de avaliação da aprendizagem positivados no PCEB e RGA: O PCEB diz que a avaliação compreenderá as seguintes formas: *Diagnóstica, Formativa e Sumativa*. (p 48); por sua vez, o RGA prevê no art. 7 que as modalidades de avaliação são *a Diagnóstica, formativa, sumativa e aferida*, esta diferença de termos revela ambiguidade entre estes dois textos da política, suscitando assim dúvidas (qual é texto correcto: é o que fala de formas de avaliação ou de modalidades? Devemos ter o mesmo entendimento ou não quando nos referimos à formas e modalidades? Porquê no PCEB não está prevista a avaliação aferida?). Ainda no que tange à contradições da política de avaliação da aprendizagem no contexto do currículo baseado em competências, destacamos a maneira de apresentação dos resultados do aproveitamento que são traduzidos pelos termos “*progride e transita*”, RGA (art. 77) que são típicas de avaliação meramente classificatória, enquanto que para

Baggio et al (2016) no contexto do currículo baseado em competências, os resultados do aproveitamento são apresentados através das menções “*apto*(atribuído ao aluno que conseguiu alcançar as competências mínimas previstas)e *não apto*(atribuído ao aluno que não atingiu o mínimo de competências previstas)” que exprimem qualidade.

Nas análises feitas aos textos desta política percebemos ainda que o discurso predominante diz respeito ao desenvolvimento de competências à medida que o texto prevê que o objectivo da avaliação é de “(...) formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade do ensino e do sistema educativo”, RGA (art. 3).

No que tange à linguagem do texto é possível identificar-se os dois estilos: o *readerly* (prescrito) e *writerly* (escrevível). O *readerly* é justificado pela parte do texto da política que afirma que “...a escala de classificação é de aplicação obrigatória e é válida para todas as actividades de avaliação”... REGEB (art. 79), limitando assim qualquer apreciação crítica do professor que é o leitor e implementador activo da política e; o estilo *writerly* pode ser visto no texto na parte que prevê que a selecção das técnicas de avaliação depende do nível, classe/ano, disciplina, faixa etária dos alunos/alfabetizandos/educandos, das condições e do local da aprendizagem, RGA (art.12, nr. 2), abrindo assim espaço para apreciação crítica da política, podendo assim o professor decidir sobre a melhor técnica a usar de acordo com as condições do meio que o envolve.

Nesta análise, não pode-se deixar de destacar que em Moçambique a principal política de avaliação da aprendizagem é definida pelo Plano Curricular do Ensino Básico, entretanto tem outros documentos auxiliares elaborados na ideia de melhorar o processo e directrizes de como os professores devem avaliar o processo de ensino-aprendizagem. São exemplo destes textos auxiliares, o Regulamento Geral do Ensino Básico (2008) e Regulamento Geral de Avaliação (2019). Estes textos da política de avaliação da aprendizagem são acessíveis e compreensíveis à medida que o texto usa linguagem muito simples de interpretar, vejamos que mesmo tratando-se de documentos normativos, os textos não possuem formalidades técnicas de apresentação linguística de textos normativos, ou seja, descrevem os aspectos da política de forma clara e acessível aos leitores (os professores).

Para finalizar, entende-se importante referir que as grandes reformas do sistema educacional após a independência ocorreram sob a influência dos programas de ajustamento estrutural introduzidos em meados dos anos 1980. As medidas determinadas pelo sistema de Bretton Woods reflectiram-se, em grande parte, na forma como as estratégias de educação foram negociadas, formuladas e implementadas, Nhantumbo et al (2018: 50). Com isto, podemos concluir que logo depois da independência a política educativa nacional já recebia influência de órgãos internacionais (FMI, BM, etc). Esta influência é em nome de financiamento para o sector que em muitos discursos políticos diz-se ser improdutivo o que fez o estado investir muito pouco nele ao longo dos últimos anos, protagonizando um cenário de dependência total de órgãos internacionais. No PCEB podemos observar logo no início da página número 2 o nome UNESCO (um órgão internacional que actua na área da educação), o que revela a importância deste órgão no financiamento e influência activa na formulação e implementação da política educativa nacional que inclui a política de avaliação da aprendizagem.

### **3. Considerações Finais**

A política de avaliação da aprendizagem em Moçambique passou por vários momentos motivados pelas mudanças ou reformas que se desdobram desde a introdução do Sistema Nacional da Educação (SNE) através da lei 4/83 passando pela reforma de 1992 concretizada pela introdução da lei 6/92; reforma curricular de 2004 (com a nova perspectiva curricular baseada em competências); introdução de um novo regulamento da avaliação á introdução da nova lei, a lei 18/2018 do SNE. Estas reformas influenciaram de certa maneira a forma como a avaliação da aprendizagem é concebida nos textos da política. Com isto, pode-se concluir que os professores no âmbito da avaliação da aprendizagem deveriam concentrar seus esforços em usar os resultados da avaliação não para classificar os alunos em “bons ou maus” mas sim, para tirar ilações sobre que medidas tomar para superar as dificuldades observadas neste processo (de avaliação). Nisto, é imprescindível que o carácter da avaliação seja essencialmente formativo.

Na análise de texto da política da avaliação da aprendizagem do ensino básico em Moçambique (RGA, PCEB e REGEB), percebe-se que o discurso central da política diz respeito ao desenvolvimento de competências à medida que o texto prevê que o objectivo da avaliação é de “(...) formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de

competências, melhorar a qualidade do ensino e do sistema educativo”, RGA (art. 3); há no texto da política influência de agendas globais como refere Nhantumbo et al,(2018: 50), que as grandes reformas após a independência do sistema educacional ocorreram sob a influência dos programas de ajustamento estrutural introduzidos em meados dos anos 1980 que reflectiram-se, em grande parte, na forma como as estratégias de educação foram negociadas, formuladas e implementadas, e, inclui-se nestas estratégias a política da avaliação da aprendizagem do ensino básico; a linguagem do texto adopta dois estilos: o readerly (prescrito) e writerly (escrivível), o readerly é justificado pela parte do texto da política que afirma que “(...)a escala de classificação é de aplicação obrigatória e é válida para todas as actividades de avaliação”, REGEB (art. 79), limitando assim qualquer apreciação crítica do professor que é o leitor e implementador activo da política e, o estilowriterly pode ser visto na parte do texto que prevê que a selecção das técnicas de avaliação depende do nível, classe/ano, disciplina, faixa etária dos alunos/alfabetizandos/educandos, das condições e do local da aprendizagem, RGA (art.12, nr. 2), abrindo assim espaço para apreciação crítica da política, podendo assim o professor decidir sobre a melhor técnica a usar de acordo com as condições do meio envolvente; há uma inconsistência/ambiguidade entre os termos usados no RGA e PCEB, pois um deles fala de modalidades e outro fala de formas de avaliação e um fala de 4 modalidades e outro de 3 formas de avaliação da aprendizagem; os destinatários do texto são os professores, implementadores da política educativa de modo geral; há outros textos elaborados para subsidiar a política de avaliação dentre os quais destacamos o RGA e REGEB e; consideramos que os textos da política de avaliação da aprendizagem são acessíveis e compreensíveis à medida que o texto usa linguagem muito simples de interpretar.

#### 4. Bibliografia

INDEMINED – *Plano Curricular do Ensino Básico*. 2003

INDE/MINEDH – *Regulamento Gral do Ensino Básico*. 2008/2019

INDE/MINEDH – lei 4/83, lei 6/92 e lei 18/2018 do Sistema Nacional da Educação

MENDONÇA M. E. N – *Aprendizagem e a avaliação de competências na era moderna*. Funchal.2007

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999;

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. (Des) *Venturas do Testas – Estudar o Estudar*. Porto Editora. Porto: 2004

SCHMECK, R. R. *Learning styles of colleges students*. In R. F. Dillon e R. R. Schmeck (Eds). Individual differences in cognition. Vol. 1. Academic Press. New Cork: 1983.

DIAS,I. S. - *Competências em Educação: conceito e significado pedagógico*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. *Currículo Baseado em Competências*. Natal: SESI, 2010.



Disp. Regº/GABINFO-  
DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242  
Ano XI, Número 34, Junho – 2020

### **Crisalita Djeco Funes**

Doutora em Ciências Pedagógicas,  
Universidade Save – Maxixe, Escola  
Superior de Educação e Psicologia,  
Professora Auxiliar; Email:  
[crisamarce@yahoo.com.br](mailto:crisamarce@yahoo.com.br)

### **Gregório D'Costumes**

Mestre em Investigação e Consultoria  
Educacional, Universidade Save,  
Escola Superior de Educação e  
Psicologia, Assistente Universitário;  
Email: [grinovil@gmail.com](mailto:grinovil@gmail.com)

## **COMPETÊNCIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DA COVID19 ESTUDO NA UNIVERSIDADE SAVE –MAXIXE**

### **RESUMO**

O presente artigo intitulado “Competências Digitais e Trabalho Docente no Ensino Superior em Tempos da COVID-19. Estudo na Universidade Save – Maxixe” visa analisar as dinâmicas e os desafios de docentes universitários trabalhando em ambientes virtuais de aprendizagem em tempos da pandemia da COVID19. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa de cunho descritivo cuja abordagem metodológica é indutiva que envolveu 13 docentes que responderam a um questionário semi-estruturado, distribuído por correio eletrónico. Da análise de dados concluiu-se que a adopção de plataformas virtuais de forma a dar continuidade às actividades lectivas tem sido encarada como uma solução desafiadora por parte dos docentes mas ao mesmo tempo enriquecedora. Concluiu-se ainda que os docentes enfrentam desafios relacionados com a fraca preparação dos estudantes em matérias de TIC's; fraca qualidade de rede de internet; existência de estudantes sem dispositivos informáticos/electrónicos e/ou com fraca qualidade e; dificuldades de planificação de sessões adaptadas à modalidade de ensino online. Neste sentido, propõe-se que se crie condições para a formação continuada de docentes e estudantes de modo a dotá-los de competências digitais e que as plataformas de aprendizagem online não sirvam apenas para momentos de emergência, mas que se tornem um elemento presente no dia-a-dia da actividade formativa nos cursos presenciais.

**Palavras-Chave.** *Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Competências Digitais, Docentes, COVID19*

## **DIGITAL COMPETENCE AND TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION IN TIMES OF COVID-19, CASE STUDY: SAVE UNIVERSITY – MAXIXE**

### **ABSTRACT**

This paper entitled "Digital Competence and Teaching Work in Higher Education in Times of COVID-19, Case Study: Save University - Maxixe" aims to analyze the dynamics and challenges of university professors working in virtual learning environments in times of the COVID-19 pandemic. It is a qualitative case study of a descriptive nature whose methodological approach is inductive involving 13 teachers who responded to a semi-structured questionnaire distributed by e-mail. The data analysis concluded that the adoption of virtual platforms in order to continue teaching activities has been seen as a challenging but at the same time enriching solution by teachers. It was also concluded that teachers face challenges related to the poor preparation of students in ICT subjects; poor quality of internet network; existence of students without computer/electronic devices and/or with poor quality and; difficulties in planning sessions adapted to the online teaching modality. In this sense, it is proposed to create conditions for the continuous training of teachers and students in order to provide them with digital competences and that online learning platforms not only serve for moments of emergency, but also become an element present in the day-to-day training process in on.

**Keywords:** Virtual Learning Enviroments, Digital Competences, Teachers, Covid19

## Introdução

Desde os últimos decénios do século XX assistimos, à escala global, diversas transformações a nível social, económico e cultural. Tais mudanças foram impulsionadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, sobretudo, das tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Ora, essas mudanças tecnológicas têm desafiado instituições de ensino a integrar tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e requerido por parte dos docentes, a aquisição de novas competências e, de modo mais particular, as competências digitais. Nessa perspectiva, as competências digitais tornaram-se, portanto, um conceito chave relativamente às habilidades que os docentes (e não só) devem ter neste limiar do século XXI.

Devido à pandemia da COVID-19 que vem assolando o mundo e com a declaração do Estado de Emergência em Moçambique, as Instituições de Ensino Superior (IES) viram-se forçadas a encerrar os estabelecimentos de ensino como forma de contribuir para a contenção de novas infecções. Como consequência, as actividades lectivas passaram a ser ministradas à distância através do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) requerendo, quer dos docentes quer dos estudantes, o domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) que se transformaram em ferramenta importante e indispensável tanto do local de trabalho como das actividades de lazer dos cidadãos (Hatlevik & Christophersen, 2013). Assim, espera-se que os docentes, apropriando-se das infinitas potencialidades comunicacionais e pedagógicas oferecidas pelas TIC's consigam gerar oportunidades de aprendizagem mais adequadas aos desafios que as IES enfrentam.

É neste viés que surgiu o presente artigo com o objectivo de analisar as dinâmicas e os desafios dos docentes trabalhando em Ambientes Virtuais de Aprendizagem em tempos da COVID19 na Universidade Save – Extensão da Maxixe. Na mesma procurou-se analisar de que modo as competências digitais dos docentes garantem as práticas pedagógicas mediadas através das TIC's e a avaliação que os docentes fazem sobre esta estratégia (ensino através das plataformas virtuais de aprendizagem) adoptada não só por esta IES, mas também como parte, das recomendações do ministério que superintende o Ensino Superior em Moçambique.

## 1. Metodologia

O presente artigo tem como abordagem metodológica um estudo de caso de natureza qualitativa de cunho descritivo. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenómeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenómeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. (Triviños, 1987, apud, Oliveira, 2011: 24).

Kavale (1996) e Berríos (2000) citados por Cordero (2012:51) avançam que os dados obtidos ao utilizar a metodologia qualitativa contêm ricas descrições verbais sobre os assuntos estudados. Ademais, tomam em consideração o significado afectivo que têm as coisas, as situações, experiências e relações que afectam as pessoas. Neste sentido, os estudos qualitativos são geralmente investigações flexíveis e holísticas sobre as pessoas, cenários ou grupos.

Segundo Selltitz et al. (1965), uma pesquisa descritiva é aquela que busca descrever um fenómeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exactidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos (Oliveira, 2011:21).

Entretanto, no decurso da pesquisa, a cessação da recolha de informação ocorreu quando atingimos o ponto de saturação. A saturação designa o momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenómeno estudado (Thiry-Cherques, 2009:21). Aliás, no dizer de Glaser e Strauss, a “saturação teórica” ocorre quando

“nenhum dado adicional é encontrado que possibilite ao pesquisador acrescentar propriedades a uma categoria. (...), isto é, (...) quando o pesquisador se torna empiricamente confiante de que a categoria está saturada” (Glaser e Strauss, 1967 apud Thiry-Cherques, 2009:23)

Neste sentido, a recolha de informação para análise foi interrompida a partir do momento em que os fragmentos textuais não mais ofereciam unidades de informação significativa para os propósitos desta pesquisa.

A recolha de informação foi efectuada com base em um questionário semi-estruturado distribuído, por correio electrónico, a 24 docentes efectivos da Universidade Save – Extensão da Maxixe,

correspondentes a 18,24% do número total de docentes. Destes, tivemos, num primeiro momento, retorno de 13 questionários devidamente preenchidos e que à medida que íamos fazendo a transcrição dos dados verificamos o ponto de saturação, pelo que os outros 4 que nos foram retornados depois, não foram incluídos na análise e interpretação dos dados que se segue.

## **2. Revisão da literatura**

### **2.1 Competência (s) digital(ais) e Trabalho Docente no Ensino Superior**

Nos dias que correm, graças ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o processo de ensino e aprendizagem ocorrem, não só nos ambientes físicos tradicionalmente conhecidos como também através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's). Tal prática parece ter sido intensificada com a presença das redes mundiais de computadores, que aproximam os indivíduos e possibilitam o surgimento de novas formas de relações sociais, entre as quais destacam-se as comunidades virtuais, espécie de agrupamentos humanos constituídos no ciberespaço ou no ambiente virtual. O ciberespaço é actualmente entendido, “não só como uma forma de disseminar informação, mas também como uma forma de comunicar e influenciar a forma das pessoas interagirem e olharem o outro” (Goulão, 2011:1).

Como se pode depreender o ciberespaço potencializa o surgimento de comunidades virtuais e de agregações electrónicas, em geral, que estão delineadas em torno de interesses comuns, de traços de identificação, pois ele é capaz de aproximar, de conectar indivíduos que talvez nunca tivessem oportunidade de se encontrar pessoalmente. Ambiente que ignora definitivamente a noção de tempo e espaço como barreiras. A afirmação de Prendes, Martinez-Sanchés&Castañeda (2008:6) é elucidativa:

“The communication cyber space's have the advantages of giving us an opportunity to learn about different cultures, regardless of how distant. This special characteristic is a wealth that must be exploited. Learning to respect other cultures must be one of the fundamental objectives of the application of these technologies to education”.

A cultura contemporânea passa, assim, a ser caracterizada pelo uso crescente de tecnologias digitais, cria-se uma nova relação entre artefactos tecnológicos e a vida social e, ao mesmo tempo, proporciona o surgimento de novas formas de agregação social de maneira espontânea no ambiente virtual, com práticas culturais específicas que constitui a chamada cibercultura. Neste sentido, e

de acordo com Goulão (2011:4) “as redes sociais estão atraindo, cada vez mais pessoas para o mundo online, proporcionando-lhe novas formas de contacto, novas motivações para fazerem parte deste cada vez maior ciberespaço”.

Este fenómeno, continua a autora, comporta alterações na forma das pessoas compreenderem a realidade que as rodeia e de se situarem perante um mundo onde as fronteiras são cada vez mais difusas e o acesso ao outro e à cultura do outro se faz de uma forma mais rápida, fácil e alargada em função dos modernos meios de locomoção e, sobretudo, de comunicação. Esta possibilidade promove “o contacto entre culturas” e faz com que as aprendizagens colaborativas e o espaço da escola ganhem outro sentido.

Segundo Ilharco (2008:149) “a cultura electrónica da televisão por cabo, do vídeo, dos videojogos, dos DVDs, da Internet, dos iPod, do MP3, dos telemóveis, *está a alterar a forma como trabalhamos, como nos relacionamos uns com os outros, como desfrutamos dos momentos de lazer, como entendemos o que nos rodeia*. O que mais muda pode hoje ser testemunhado no mundos dos mais novos, no mundo onde as crianças e os adolescentes de hoje, os homens e as mulheres de amanhã, vivem electronicamente (grifo nosso) ”.

Esta constatação do autor permite-nos ver que a comunicação electrónica e o desenvolvimento tecnológico têm papel importante na transmissão de culturas e conhecimentos. A globalização da comunicação impulsionada pelas redes telemáticas em especial da Internet deu visibilidade maior à diversidade. Graças a esses dispositivos passamos a “ver” e conhecer outras formas de ver e viver, outras formas de pensar e sentir, ou seja, outros *modus vivendi*.

É nesta ordem de ideias que vários autores (Ilharco, 2008; Goulão, 2011; Joly, 2012) admitem que o contacto entre diferentes culturas promove a oportunidade das pessoas se “aproximarem” e de divulgarem diferentes formas de ser, estar e sentir o que pode levar a uma maior sensibilização da diversidade linguística e cultural do *outro* com a consequente ajuda para a intercompreensão das diferentes culturas, podendo levar à aproximação de pessoas em diferentes partes do globo por diferentes razões. Esta aproximação permite um melhor conhecimento de diferentes realidades culturais o que pode ajudar à intercompreensão das diferentes culturas pois, é reconhecendo as diferenças culturais, “que vamos percebendo *a nossa própria identidade e a identidade do outro* e, assim, criando possibilidades de uma relação pautada na alteridade, na qual as culturas se fortalecem e se reforçam” (Goulão, 2011:3).

No campo educacional, as TIC's vêm potencializar o trabalho do professor e dos estudantes, pois passam a poder “criar conteúdos digitais com múltiplas linguagens e medias, em sintonia com a disposição hipertextual do computador e do novo leitor capaz de superar a linearidade do texto no suporte papel” (Silva, 2009 *apud* Joly, M. et al, 2012: 84).

Exige-se, assim, dos indivíduos que possuam uma fluente competência digital, a qual “envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação para trabalho, tempos livres e comunicação. É sustentada pelas competências em TIC's: o uso do computador para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informação e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet” (COM, 2005).

É neste quadro que se desenha a pertinência da análise das competências digitais que os professores universitários possuem, uma vez que as mesmas são indispensáveis não só para o exercício profissional como também nas relações interpessoais e interculturais. Aliás, como referem Moreira et al (2015:217)

In recent decades, higher education institutions have changed considerably, due mostly to the pressure of internationalization, the integration of information technologies and, more recently, major economic constraints.

Ora, segundo Joly et al (2012:84), “o desenvolvimento da sociedade informatizada tem exigido das pessoas novos padrões de comportamento relativos à competência em habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo, linguagem e pensamento crítico, adaptados aos novos recursos tecnológicos digitais”. Isto implica a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para operar um computador em qualquer situação funcional da vida diária, visando a aplicação, comunicação, busca de informação ou solução de problemas. Tais exigências estendem-se também aos docentes universitários e, de alguma forma, acabam influenciando nas próprias identidades profissionais.

Thus, our identity as academics has evolved between, on one hand, the tensions of a system that constantly requires the questioning of our identity and consequently the emergence of new facets and, on the other, a system that demands the reproduction of traditional academic practices mediated by authority, bureaucracy and massification (Moreira et al, 2015.:217)

Como se pode depreender, as transformações tecnológicas actuais impuseram novos ritmos, novas percepções e racionalidades múltiplas, de maneira que surgiram novos comportamentos e novas identidades. As tecnologias digitais instauraram mais do que uma revolução tecnológica, instauraram uma revolução antropológica, pois surgem novas identidades associadas ao desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação. É neste contexto em que a intersecção do real e do virtual exige dos professores universitários o desenvolvimento de formas mais dinâmicas, participativas e de tornaram-se mais críticos e reflexivos no confronto com as tecnologias digitais.

Contudo, ao falarmos de competências digitais dos docentes devemos ter em conta que elas (competências digitais) ultrapassam o simples domínio técnico da TIC ou do reconhecimento do potencial da tecnologia nas práticas pedagógicas e precisa ser compreendido, de acordo com Ferrari (2012) citado por Silva et al (2019:64) como um conjunto de conhecimento, habilidades, atitudes e estratégias (competências) que possibilite a realização de diferentes actividades socialmente valorizadas com uso das TIC, tais como a resolução de problemas, gerenciamento da informação, colaboração, criação e partilha de conteúdo, entre outros. Ademais, segundo Schereret al (2018), no contexto docente, as competências digitais, referem-se, portanto, ao conjunto de domínios (habilidades e conhecimentos necessários) que os professores devem desenvolver para fazer uso mais integrado das ferramentas tecnológicas como recursos educacionais em sua prática diária no processo ensino-aprendizagem.

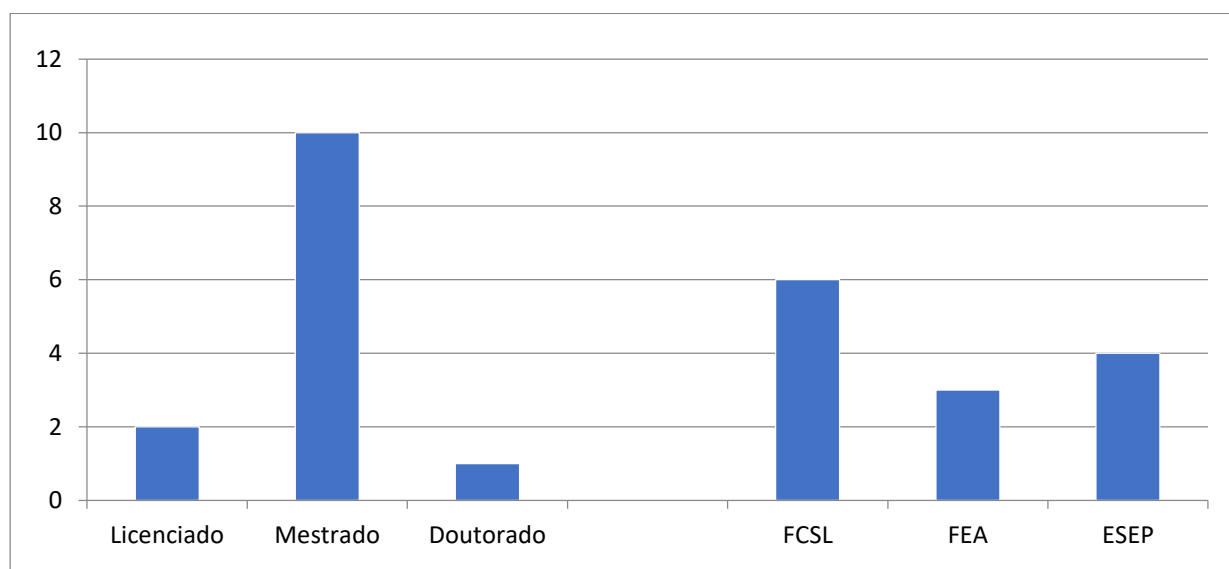
Insterfjord e Munthe (2016) *apud* Silva et al (2019:63), salientam que o conhecimento técnico de como se utilizar as TIC faz parte das competências digitais do professor e diz respeito também à compreensão das condições necessárias para utilizar uma tecnologia específica no ensino. Entretanto, Pischetola (2016), citada pelos mesmos autores, alerta que a introdução da tecnologia como suporte educacional pode ser um factor de desestabilização na escola. A autora evidencia os receios que os professores têm de não possuírem habilidades para o uso das TIC em sala de aula, pela dificuldade de mudar as práticas de ensino e de aprendizagem e pela falta de reconhecimento que existe sobre a necessidade de integrar as tecnologias no quotidiano escolar.

### 3. Resultados e Discussão

#### 3.1 Perfil dos Participantes

Olhando o gráfico 1, referente aos professores que responderam ao nosso questionário, percebe-se que dois (2) têm o nível de licenciatura, dez (10) têm o nível de mestrado e um (1) com o nível de Doutorado. Em relação à área profissional de actuação, o gráfico mostra ainda que seis (6) dos nossos respondentes pertencem à Faculdade de Letras Ciências Sociais e (FLCS), três (3) à Faculdade de Economia e Administração (FEA) e o remanescente de quatro (4), são docentes actuando na Escola Superior de Educação e Psicologia.

*Gráfico 1. Nível de Académico e Área de Actuação dos Participantes*



Fonte: autores com base nos dados da pesquisa

No que diz respeito aos anos de experiência, a maioria (69.2%) dos nossos respondentes revelaram que têm dez (10) ou mais anos de experiência no ensino superior e o remanescente (30.8%) afirmaram possuir experiência que varia de sete (7) a nove (9) anos. Acrescida a experiência de leccionação no ensino superior, doze (12) dos docentes participantes na pesquisa afirmaram possuir experiência de trabalho na modalidade de Ensino à Distância (EaD) e apenas um respondeu não possuir. Questionados se haviam participado de alguma formação relacionada com Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação e Aprendizagem Online nos últimos dois anos, 92.3 % dos docentes, responderam que sim. Dos docentes que responderam que tiveram formação

ligada à educação e tecnologias nos últimos anos, exceptuando um, afirmaram que tais formações foram proporcionadas pela entidade empregadora com intuito de capacitá-los às exigências de ensino numa sociedade cada vez mais marcada pela tecnologia e pelo desenvolvimento de plataformas virtuais de ensino e aprendizagem.

Os dados acima arrolados permitem-nos entender que os participantes do nosso estudo têm experiência profissional significativa a nível do ensino superior. Ademais, a formação em tecnologias educativas de que se têm beneficiado garante-lhes a aquisição, no geral, de competências digitais indispensáveis para trabalhar no dia-a-dia da prática pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's) e, de modo específico, neste momento em que as aulas virtuais tornaram-se uma alternativa ao ensino presencial devido a pandemia da COVID19. De facto, na aprendizagem online, no dizer de Valente (1993) o professor deixa de ser o 'transmissor' do conhecimento para ser o criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo pelo qual o aluno adquire conhecimento.

### **3.2 Dinâmicas e Desafios dos Docentes Trabalhando em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

Com o objectivo de colher informação acerca das principais plataformas que os docentes utilizam na disponibilização e mediação dos conteúdos aos estudantes, os nossos respondentes apontaram na sua maioria o Google Classroom (93%), Moodle 78%, E-mail (67%) e apontaram o WhatsApp (100%) como a principal plataforma que usam para a interacção síncrona. Para além disso, alguns respondentes referiram-se ao facto de estarem a usar outras plataformas como Trello, Youtube, Tencent Meeting, Zoom Meeting e Duo. Ora, os dados mostram que os docentes têm domínio de uma diversidade de opções que facilitam o processo de ensino e aprendizagem e interacção virtual com os estudantes.

No que diz respeito à percepção dos docentes relativamente ao nível de percepção que possuem para trabalhar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a maioria (76.9%) dos nossos respondentes afirmou que se sente suficientemente preparado ao passo que o remanescente (23.1%) afirmou que não se sentia preparado e que enfrentavam algumas dificuldades, conforme se pode ver no gráfico 2.

Gráfico 2. Percepção dos docentes sobre o nível de preparação para trabalhar em AVA's



Fonte: autores com base nos dados da pesquisa

No concernente às dificuldades enfrentadas pelos docentes que afirmaram não possuir preparação suficiente para trabalhar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os nossos respondentes apontaram dificuldades, sobretudo, de dois âmbitos: técnico (uso da tecnologia) e de planificação didático-pedagógico ajustável ao ensino online, conforme se pode ver nos depoimentos que se seguem:

“Capacidade de organizar as sessões, conseguir medir o nível de aprendizagem, garantir uma transmissão de conteúdos compreensível para o receptor, organizar o grande número de trabalhos enviados pelos estudantes e avaliar trabalhos sem ter a certeza do seu autor”  
P4

“Manuseamento de plataformas que congreguem cerca de 30 a 45 estudantes para plena interacção” P5

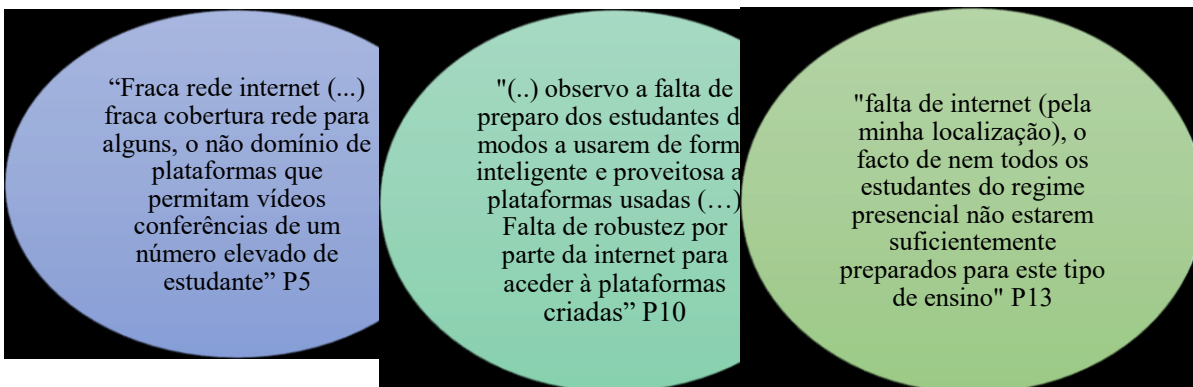
“Limitações no uso de alguns recursos que se afiguram necessários nestes ambientes “  
P6

Olhando para estes depoimentos percebe-se que o fraco domínio das TIC's aliado à despreparação para organizar e coordenar acções didácticas e pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem por parte de alguns docentes pode contribuir para o não alcance dos objectivos previamente estabelecidos. De facto, quando os professores consciencializam as fragilidades

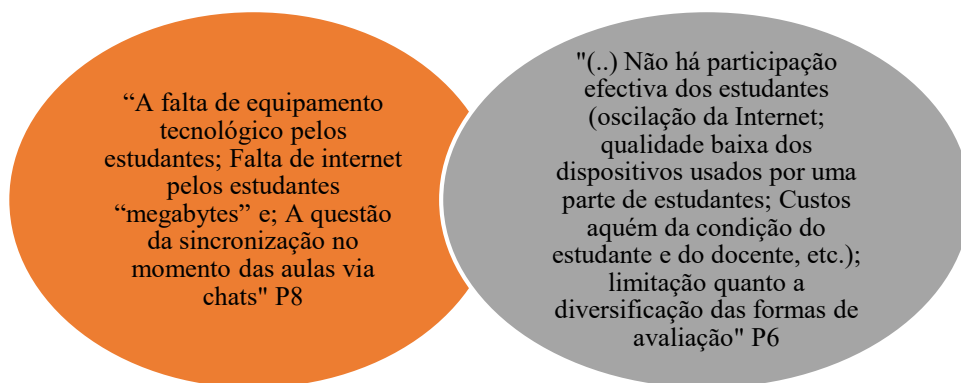
relativas à fraca preparação que possuem em matérias das TIC's tendem a distanciar-se delas. Aliás, segundo Costa (2015) a falta de formação de professores na área, faz com que muitos profissionais se tornem resistentes ao uso e incorporação de novas tecnologias e deixem de utilizá-las por falta de formação.

Contudo, é importante salientar que no caso vertente desses professores, ao invés de se distanciar da tecnologia demonstraram ser professores reflexivos na medida em que diante das dificuldades procuraram, sempre, encontrar soluções de auto - aprendizagem, tal como se vê nos depoimentos dos professores *“Há dias iniciei o aprimoramento da plataforma Microsoft Teams, embora a distância e com recurso a vídeos do youtube”* P5 e *“Faço consultas e auto-aprendizagem”* P6. Alarcão (2001:6) adianta que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” e acrescenta “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com outros, nomeadamente com os colegas”.

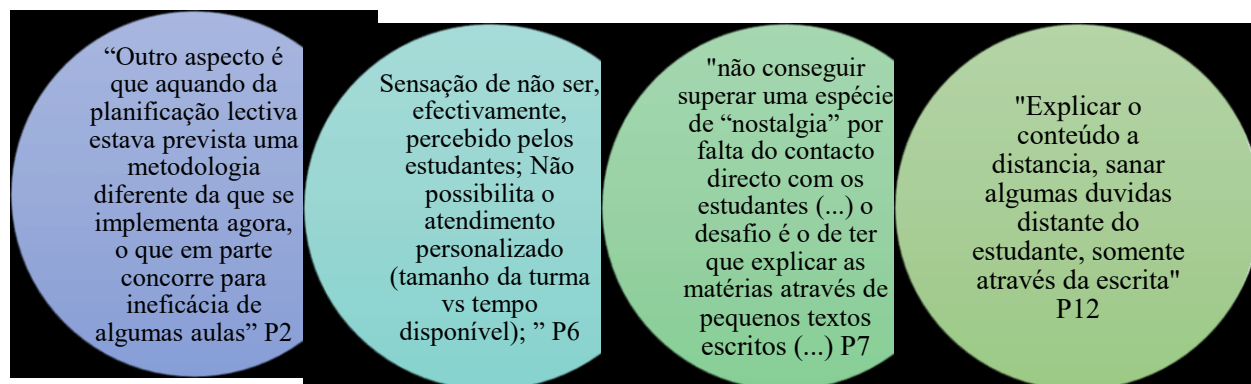
Relativamente aos desafios que os docentes enfrentam no desempenho das suas funções através das plataformas virtuais de aprendizagem em tempos de emergência motivada pela pandemia da covid19, os nossos respondentes apresentaram, desafios relacionados a várias perspectivas. Em primeiro lugar, destacamos a fraca preparação dos estudantes em matérias de TIC's e aprendizagem virtual e as dificuldades de interacção sincrónica entre docentes e estudantes motivada pela fraca potência de rede de internet usada quer por docentes quer por estudantes aliada à geo-localização dos mesmos, tal como se pode ver nos depoimentos a seguir.



Em segundo lugar, os respondentes destacaram que outros desafios que enfrentam têm que ver com a existência de estudantes que não dispõem de dispositivos electrónicos/informáticos (smartphones, computadores, etc.) e, alguns, que mesmo dispondo, os mesmo são de baixa qualidade o que impossibilita o acesso a determinadas plataformas e, por conseguinte, a inexistência de contacto com esse grupo de estudantes, colocando-os numa situação de exclusão. Os depoimentos que a seguir transcrevemos são elucidativos.



Na esteira dos desafios referidos pelos participantes da nossa pesquisa, em terceiro lugar, destacam-se desafios relacionados com as dificuldades dos docentes em organizar as sessões online e a



“desconfiança” de não estar a “ser percebidos” pelos estudantes, ou seja, que os estudantes não estejam a apreender a matéria mediada uma vez que a interacção é apenas por via textual, tal como se pode ver nos depoimentos a seguir.

Olhando para os dados acima arrolados percebe-se que os principais desafios com que se debatem os docentes na sua actuação através das plataformas virtuais estão relacionados com a fraca formação/preparação dos intervenientes principais (estudantes e docentes), equipamentos informáticos inexistentes e/ou de baixa qualidade e as dificuldades de organização de sessões online uma vez que alguns, embora, tenham afirmado ter experiência de trabalho a nível do ensino a distância, revelam ter problemas de guiar um processo de ensino e aprendizagem baseado nas plataformas virtuais. Assim, a partir destas constatações, emergem as seguintes ilações. A primeira liga-se ao facto de que o ensino através de plataformas virtuais só poderá trazer os efeitos desejados se os principais intervenientes estiverem munidos de conhecimentos e habilidade, ou seja, das competências digitais que lhes permitam tornar este processo mais eficaz. Neste sentido, Le Bortef (2003), citado por Nishi et al (2017), reforça que os professores alcançam êxito no uso das TIC's, principalmente com o conhecimento prático e não somente com o teórico.

A segunda ilação que emerge das constatações é que o trabalho em plataformas virtuais de aprendizagem necessita um movimento de mudança de paradigma por parte dos professores. É necessária uma ruptura com as práticas do ensino presencial e procurar adaptar-se às práticas do ensino a distância e online que estão fundamentadas numa pedagogia da autonomia do estudante. O processo de ensino e aprendizagem online não se restringe apenas a existência de aparatos tecnológicos sem que haja aprimoramento das metodologias e práticas de ensino adequadas por parte dos professores. De facto, segundo Resende (2008) citado por Lobo & Maia (2015:19), o uso dessas novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas, desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor e transformando vários elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

A terceira ilação emergente das constatações diz respeito ao facto de as acções lectivas baseadas em plataformas virtuais nesta IES denotarem as desigualdades sociais assentes na posse ou não de dispositivos informáticos, condição *sine quo non* para a participação efectiva nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. De facto, a alternativa encontra pelas IES de continuar com as actividades lectivas através das plataformas virtuais, na tentativa de resolver um problema, acabam

contribuindo para a o insucesso formativo daqueles grupos que não conseguem adaptar-se às normas e padrões exigidos nessa perspectiva de ensino, uma vez que, os estudantes mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso. De acordo com Dubet (2003:36), tais estratégias podem aprofundar as desigualdades e acentuar a exclusão escolar. Com efeito, continua o autor, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

No que diz respeito a avaliação que os docentes fazem da estratégia adoptada pela IES de usar as plataformas virtuais para as actividades lectivas, os nossos respondentes, embora na sua maioria tenham afirmado que tem sido uma estratégia positiva, alguns mostraram-se cépticos e desfavoráveis à estratégia. Para o grupo de docentes que avaliou positivamente a estratégia, as justificações assentam na posição de que tal estratégia não só permitiu a continuidade das actividades didácticas como também contribuiu para a aquisição de novas aprendizagem referentes ao uso das tecnologias de informação e comunicação. Ademais, permitiu-lhes que experimentassem novas atitudes pedagógicas, nomeadamente o acompanhamento direccionado de forma particular a cada estudante, motivando, deste modo uma abordagem de um ensino personalizado. No quadro que se segue, apresentamos as principais respostas dos nossos informantes.

Quadro 1. Avaliação dos docentes face a estratégia de uso de AVA'S em tempos de COVID19

Favorável	Desfavorável
<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Positiva porque graças a estas, podemos continuar com o processo de ensino e aprendizagem neste momento de COVID19" P1</li> <li>- "No cômputo geral avalio de forma positiva. O ensino está centrado no estudante, o docente aparece como mero orientador (...) desperta a responsabilidade para o próprio estudante." P2</li> <li>- "Faço uma avaliação positiva. Há entrega e dedicação de todos os envolvidos. É uma boa oportunidade para o desenvolvimento das competências tecnológicas, principalmente de educação e comunicação" P9</li> <li>- "Uma medida acertada, embora já devia ser prática como forma habitual de complementaridade do sistema tradicional de aulas e apoio. Portanto, avaliação positiva" P3</li> <li>- "Por um lado é salutar traz novas habilidades e desenvolve a pro-actividade, embora por um lado seja excludente, pois existem estudantes realmente carentes de dispositivos para aceder" P5</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Descontextualizada; Medida de Entretenimento Educacional" P6</li> <li>- "É uma medida que não produz todos os resultados que havia preconizado no início do semestre da forma como havia planificado" P7</li> <li>- "É uma utopia que veio criar mais dificuldades aos alunos carenciados que se inscreveram na modalidade presencial por falta de condições" P11</li> <li>- "Estou um pouco céptico olhando para a objectividade principalmente para uma das cadeiras praticas que lecciono" P8</li> </ul>

Fonte: Autores a partir dos dados da pesquisa

Por sua vez, o cepticismo na avaliação por parte do outro grupo de docentes deve-se a incerteza e desconfiança que nutrem sobre a autenticidade dos trabalhos produzidos pelos estudantes uma vez que *"não nos dá a certeza de que os estudantes estão aprendendo de facto ou estão a encomendar os trabalhos que orientamos"* P13. Para além disso, acresce-se o facto de alguns estudantes não possuírem dispositivos informáticos e condições para aquisição de pacotes de internet que lhes

possibilite aceder às diversas plataformas de interacção com os docentes e os demais colegas. Entretanto, é preciso salientar que para que o ensino através das plataformas virtuais alcance os objectivos preconizados, os docentes precisam mudar as suas formas de abordagem, apostando em metodologias e pedagogias activas, criando possibilidades de que mais do que um processo de ensino, as acções pedagógicas estejam viradas para o processo de aprendizagem. Como refere Soeiro (2008:24), as instituições de Ensino Superior precisam transformar-se em verdadeiras “Instituições de Aprendizagem, em vez de Ensino, que se desprendem do ensino magistral, pré-definido, centrado nos conteúdos académicos, para uma orientação com vista à aprendizagem ao longo da vida, centrada nos contextos”.

#### **4. Conclusão**

A pesquisa feita em torno das dinâmicas e desafios dos docentes trabalhando em Ambientes Virtuais de Aprendizagem em tempos da COVID19 permitiu-nos perceber que a adopção de plataformas virtuais de forma a dar continuidade às actividades lectivas por parte da IES em estudo tem sido encarada como uma solução desafiadora por parte dos docentes, mas ao mesmo tempo enriquecedora na medida em que muitos docentes têm tido a oportunidade de actualizar os próprios conhecimentos em matérias do uso das plataformas virtuais de aprendizagem bem como na melhoria dos aspectos didáctico-pedagógicos adaptáveis ao ensino online.

No que diz respeito à preparação dos docentes, os dados mostraram, com excepção de alguns, que a maioria dos docentes tem alguma formação em matéria de uso das TIC's para a educação e sentem-se suficientemente preparados para trabalhar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem embora, a nosso ver, tenham que aprimorar as suas competências digitais a partir de uma consciência crítica como professores reflexivos que encontram respostas aos vários problemas que enfrentam no dia-a-dia da prática educativa.

Em relação aos desafios enfrentados pelos docentes, a pesquisa atestou que no trabalho em ambientes virtuais de aprendizagem, os docentes enfrentam desafios relacionados com a fraca preparação dos estudantes em matérias de TIC's; a fraca qualidade de rede de internet; a existência de estudantes sem dispositivos informáticos/electrónicos e/ou com fraca qualidade o que dificulta a interacção em determinadas plataformas; as dificuldades de preparação/planificação de sessões adaptadas à modalidade de ensino online.

Nesse sentido, propõe-se que a IES opte por criar condições para a formação continuada dos docentes e estudantes em matérias de uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, dotá-los de competências digitais, de modo que as plataformas de aprendizagem online não sirvam apenas para momentos de emergência, mas que se tornem um elemento presente no dia-a-dia da actividade formativa nos cursos presenciais. Aliás, no relatório da EDUCAUSE de 2017 sobre a relação dos estudantes do Ensino Superior com as tecnologias, é indicado que estes cada vez mais preferem cursos onde coexistem práticas educativas presenciais e em ambientes *online* e, inclusivamente, entendem que aprendem melhor nestes ambientes híbridos do que em regimes completamente presenciais (ou mesmo completamente a distância).

Outrossim, em uma sociedade marcada pelas transformações no mercado de trabalho onde as competências digitais são requeridas, faz-se necessário que as IES procurem dotar os seus estudantes de ferramentas que lhes possibilitem competir e desenvolver gradualmente todas as competências. Para tal, é imperioso que se caminhe em direcção à uma mudança programática e não apenas paradigmática, incorporando nos programas das IES, planos de formação que permitam aos docentes que tenham acessibilidade às pedagogias digitais, utilização de metodologias e pedagogias activas. Da mesma forma é necessário que as IES encontrem formas de apoiar os estudantes que não dispõe de recursos materiais e financeiros para fazer face à aprendizagem online de modo a evitar que as IES se tornem em espaços onde as desigualdades sociais são reproduzidas.

## 5. Referências Bibliográficas

1. ALARCÃO, I. *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, 21-30, 2001.
2. CORDERO, M.C. *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot (ISSN 1949-4742) Volumen 5, Número. 1, Diciembre, p.50-67, 2012.
3. DUBET, F. A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45, 2003.
4. GOULÃO, M<sup>a</sup> F. *Educação, TIC e Interculturalidade*. In Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda, 30 Junho a 2 de Julho, 2011.
5. ILHARCO, F. *Interculturalidade e Novas Tecnologias*. In Lages, M., Matos, T. (Org.), Portugal: Percursos de Interculturalidade, Volume V, pp.141-184, Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2008.
6. JOLY, M.C et al *Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 83-96, 2012.
7. LOBO, A. S. M; MAIA, L. C. G. *O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior*. Caderno de Geografia, v.25, n.44, 2015.
8. MOREIRA, D. et al. *The changing conditions of Academic Identity: the case of the Portuguese Open University*. In Evans, L.; Nixon, J. (2015). *Academic Identities in Higher Education. The Changing European Landscape*, Bloomsbury Academic, 2015.
9. NISHI, J. M; SILINSKE, J. LÖBLER, M. L. *O uso pedagógico das TiC's: as percepções dos docentes diante das suas competências tecnológicas*. Revistas Espacios. Vol. 38 (Nº 15) Año 2017.
10. OLIVEIRA, M. F *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão, Universidade Federal de Goiás, 2011
11. PRENDES, P., MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F., & CASTAÑEDA, L. *Migration and the Net: new virtual space to build a cultural identity*. In eLearningPapers, Nº7, 2008.
12. SILVA, E; LOUREIRO, M. J.; PISCHETOLA, M. *Competências digitais de professores do estado do Paraná (Brasil)*. EDUSER: revista de educação, Vol 11(1), 2019.

13. SOEIRO, D. *A construção de contextos de E-learning ou B-learning no Ensino Superior*. Pedagogia no Ensino Superior (OPDES), 2, 21-46, Coimbra: Escola Superior de Educação, 2008.