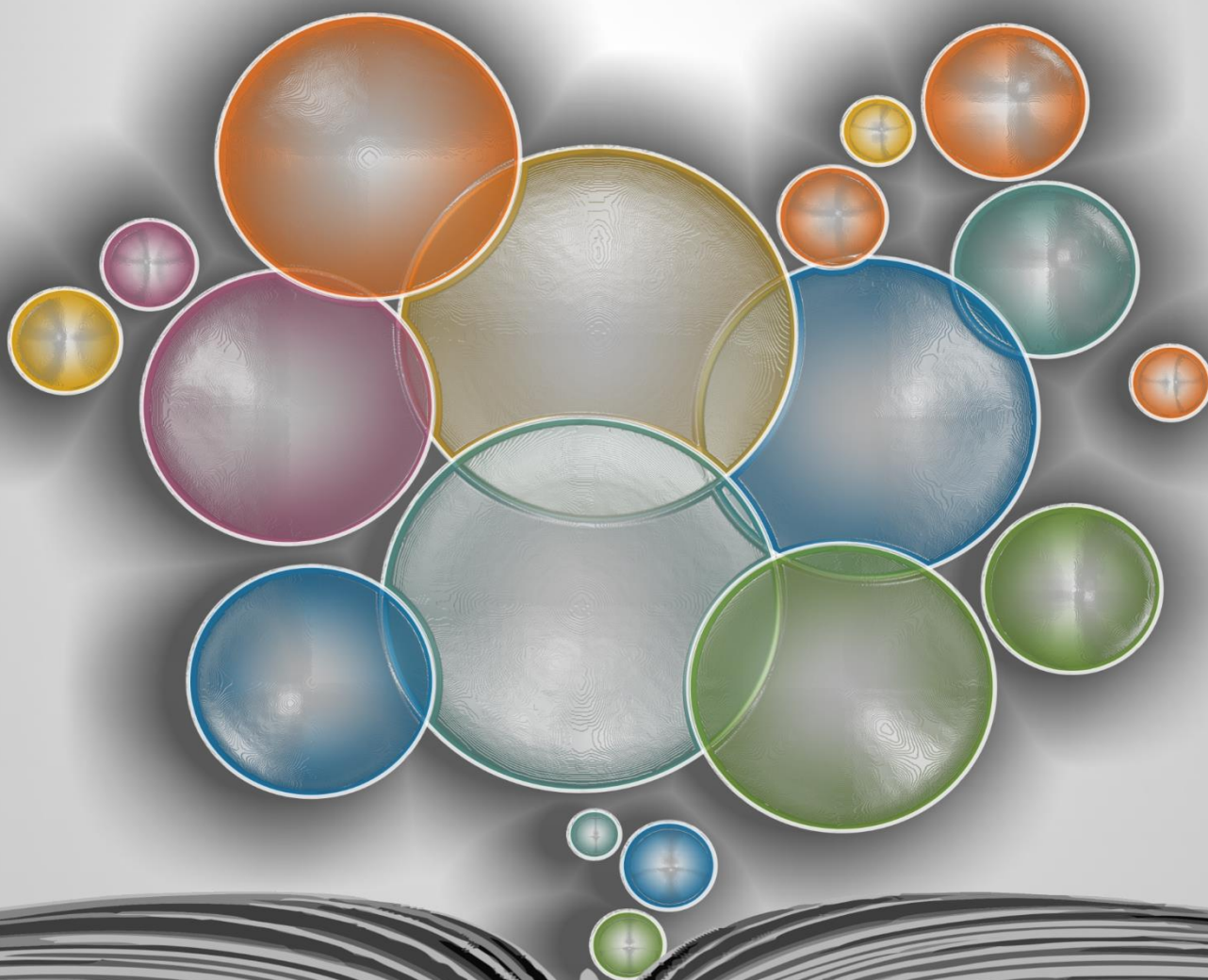


UDZIWI

Ano IX, Número 31, Dezembro - 2018

“Revista de Educação”



Equipa Editorial

Direcção

Directora – Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique

Director-Adjunto - Sansão Timbane, Universidade Pedagógica, Moçambique

Comissão Editorial

Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Félix Singo, Universidade Pedagógica, Moçambique

Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique

Geraldo Deixa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Suzete Lourenço Buque, Universidade Pedagógica, Moçambique

Benvindo Maloa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Conselho Editorial

Adelino Chissale, Universidade S. Tomás de Moçambique

Azevedo Nhantumbo, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Begoña Vitoriano Villanueva, Universidade Complutense de Madrid

Bendita Donaciano Lopes, Universidade Pedagógica, Moçambique

Camilo Ussene, Universidade Pedagógica, Moçambique

Carla Maciel, Universidade Pedagógica, Moçambique

Crisalita Djeco Funes, Universidade Pedagógica, Moçambique

Cristina Tembe, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Daniel Agostinho, Universidade Pedagógica, Moçambique

Elizabeth Macedo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Félix Mulhanga, Universidade Pedagógica, Moçambique

Francisco Maria Januário, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Gil Gabriel Mavanga, Universidade Pedagógica, Moçambique

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

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

Jó António Capece, Universidade Pedagógica, Moçambique

José Manuel Flores, Universidade Pedagógica, Moçambique

Laurinda Sousa Ferreira Leite, Universidade do Minho, Portugal

Manuel Guro, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Maria Cristina Villanova Biazus, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marielda Ferreira Pryjma, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Nevensha Sing, Universidade de Johannesburg, África do Sul

Oséias Santos de Oliveira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Rogério José Uthui, Universidade Pedagógica, Moçambique

Equipa Técnica

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

Título: UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica

Periodicidade: Semestral

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

Email: udziwirevista@gmail.com ou cepe.politicaeducativas@gmail.com

DISP. REG°/GABINFO-DEC/2008

ISSN: 2518-2242

www.up.ac.mz

Sumário

Nota Editorial.....	5
A Geografia Escolar e a Educação Geográfica em Moçambique.....	10
<i>Eusébio Miguel Máquina</i>	
A mistura de códigos na criação lexical no Português Moçambicano (PM): caso da 12 ^a classe, Escola Secundária de Manjacaze	22
<i>Nelpódio Anselmo Miranda e Edisio Daniel Mandlate</i>	
Percepção dos professores e encarregados de educação sobre o Ensino Bilingue: caso da ZIP de Chimondzo em Gaza	35
<i>Nelpódio Anselmo Miranda</i>	
Os novos estudos de letramento. Relação dos modelos autónomo e ideológico com os conceitos de letramento e escolaridade	53
<i>Roger González-Margalef</i>	
Impacto da imersão linguística na aquisição e aprendizagem de L2.....	68
<i>Roger González-Margalef</i>	
Análise das práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês no Ensino Médio do Curso Agro-Pecuária.....	83
<i>Wiseman Osman Wanna</i>	
Os trabalhos académicos na avaliação dos estudantes – o caso da Universidade Católica de Moçambique.....	96
<i>Horácio Luís Respeito</i>	
Avaliação emancipatória como modalidade da avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior	114
<i>Cristóvão da Elsa Sefane</i>	
(Auto)supervisão como procedimento metodológico de desenvolvimento profissional contínuo: o espaço da análise reflexiva de aulas	133
<i>Ângelo Niquice</i>	

A formação de professores para a educação inclusiva em Moçambique: percurso e desafios da Universidade Pedagógica	151
<i>Boaventura Aleixo, Félix Mulhanga e Stela Mithá Duarte</i>	
Atitude e representação face à formação universitária: o caso da Licenciatura em Ensino de Francês na Universidade Pedagógica	168
<i>Amélia Lemos</i>	
As implicações da reforma educativa no perfil de saída dos alunos do ensino primário: Estudo realizado numa escola do Ensino Primário do Município de Cacuaco	183
<i>Paulo Luís Garcia António</i>	
Do ensino da história nacional à história local: análise dos programas da disciplina de História no Sistema de Educação e Ensino em Angola.....	195
<i>Simão Chicaia Culandi</i>	
Currículo, democratização do acesso e qualidade do Ensino Básico em Moçambique	211
<i>Alípio Matangue</i>	
Indisciplina e violência escolar em três escolas de Maputo/Moçambique	225
<i>Fernando Francisco Pereira</i>	
Normas de publicação na Revista UDZIWI.....	259

Nota editorial

Estimados(as) leitores(as)

O Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) apresenta a Revista Udziwi número 31, com um total de 15 artigos.

O primeiro artigo, com o título “A Geografia Escolar e a Educação Geográfica em Moçambique” de *Eusébio Miguel Máquina*, visa analisar a relação entre a Geografia Escolar e a Educação Geográfica. Para a sua realização recorreu-se a observação directa, a pesquisa bibliográfica, a entrevista, a vivência do pesquisador durante o acompanhamento dos estudantes nas Práticas Pedagógicas e Estágio Pedagógico, e ainda a sua experiência na docência do Ensino Primário, Secundário e Superior. O autor considera que os professores não despertam o valor educativo da Geografia, limitando-se apenas em dar a aula, como se o acto educativo fosse uma simples actividade que não tem em conta a formação integral do indivíduo a partir da Geografia.

O segundo artigo, de *Nelpódio Anselmo Miranda e Edisio Daniel Mandlate*, intitulado “A mistura de códigos na criação lexical no Português Moçambicano (PM): caso da 12^a classe, Escola Secundária de Manjacaze”, tem como objectivo compreender as causas do uso de palavras mistas de Xichangana/Português na comunicação por parte dos alunos da Escola Secundária de Manjacaze. A abordagem é fenomenológica, recorreu-se a questionários aplicados aos alunos sobre o uso de palavras mistas e as causas de uso. Os autores concluem que o uso dessas palavras deve-se a quatro causas principais: identidade com a língua Changana; *deficit* linguístico; acessibilidade semântica/pragmatismo e uso de linguagem informal, modismo e influência do meio.

O terceiro artigo “Percepção dos professores e encarregados de educação sobre o Ensino Bilingue: caso da ZIP de Chimondzo em Gaza”, de *Nelpódio Anselmo Miranda*, tem como propósito avaliar a implementação da política linguística de Ensino Bilingue na província Gaza. A recolha de dados foi feita através de entrevista a seis professores do Ensino Bilingue e seis pais/encarregados de educação. Os resultados do estudo mostram que há uma consciência positiva em relação ao Ensino Bilingue tanto entre os professores, como entre encarregados de educação, entretanto há aspectos a melhorar na implementação desta política.

O quarto artigo, de *Roger González-Margalef*, intitulado “Os novos estudos de letramento. Relação dos modelos autónomo e ideológico com os conceitos de letramento e escolaridade” tem como objectivo geral analisar a importância dos Novos Estudos de Letramento no contexto educacional actual. Para o autor, o letramento tem sido objecto de inúmeros estudos e análises recentemente, e apesar de ser um conceito já muito abordado, a sua relevância no âmbito escolar não pode ser tratada como algo efêmero ou passageiro.

O quinto artigo “Impacto da imersão linguística na aquisição e aprendizagem de L2”, de *Roger González-Margalef*, tem como propósito central analisar os conceitos de imersão e exposição ao meio, os seus efeitos e utilidade para a aprendizagem de uma língua segunda (L2). A argumentação adoptada no estudo é de mostrar os conceitos e variantes de imersão, com exemplos não só linguísticos, mas também como factores que ajudam a entender a prática da imersão num indivíduo ou numa sociedade. O autor conclui que os modelos de educação bilingue, imersão, submersão e outros todos têm os seus benefícios e contrapartidas, mas é evidente que a imersão, se bem aplicada, pode trazer enormes vantagens para as crianças assim como para o entorno social.

O sexto artigo de *Wiseman Osman Wanna* “Análise das práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês no Ensino Médio do Curso Agro-Pecuária” tem por objectivo analisar as práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês no Ensino Médio do Curso de Agro-pecuária baseado em competências. Os instrumentos de recolha de dados utilizados na pesquisa foram a grelha de análise documental, a ficha de observação de aulas, o guião de entrevistas semi-estruturadas e o questionário. O estudo conclui que as práticas de avaliação deste ensino produzem efeitos muito prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem e no progresso e desenvolvimento dos estudantes. Conclui ainda que as práticas avaliativas usadas pelos professores do Ensino Médio do Curso Agro-pecuária não são compatíveis com um currículo baseado em competências.

O sétimo artigo, “Reflexão sobre procedimentos de avaliação dos estudantes na Universidade Católica de Moçambique” de *Horácio Luís Respeito*, tem como objectivo analisar de forma reflexiva as implicações da retirada dos trabalhos académicos aos estudantes do Centro de Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique. O estudo de natureza qualitativa foi realizado em oito cursos de ensino, tendo sido aplicados questionários a estudantes e docentes/tutores. O estudo conclui que a retirada dos trabalhos académicos nos cursos tem que ser repensada, pois estes contribuem para a aquisição de conhecimentos e ajudam os estudantes menos

dedicados a preocuparem-se, estudando módulos, livros, teses, dissertações, contribuindo assim, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O oitavo artigo de *Cristóvão da Elsa Sefane*, intitulado “Avaliação emancipatória como modalidade da avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior”, tem como objectivo reflectir sobre a concepção da avaliação emancipatória como modalidade da avaliação das aprendizagens dos estudantes no Ensino Superior. A metodologia adoptada baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental, tendo-se usado entrevistas aos estudantes. O estudo conclui que, a concepção da avaliação que possa responder às necessidades de uma universidade que vise a construção da cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação profissional, deve estar calcada numa visão progressista e crítica de educação, com tendências de libertar o estudante para proposta de soluções aos problemas sociais.

O nono artigo “Auto)supervisão como procedimento metodológico de desenvolvimento profissional contínuo: o espaço da análise reflexiva de aulas”, de *Ângelo Niquice*, tem como objectivo principal observar e aferir indicadores de sucesso da metodologia cooperativo-colegial de análise reflexiva de aulas. O estudo desenvolveu-se numa metodologia quanti(quali)tativa inferindo o processo de planificação – acção – reflexão – (re)planificação de forma articulada com dados decorrentes do inquérito aos professores. Os resultados do estudo mostram que a metodologia de análise reflexiva de aulas promove o desenvolvimento profissional, melhora e inova a qualidade da práxis docente.

O décimo artigo, de *Boaventura Aleixo, Félix Mulhanga e Stela Mithá Duarte* “A formação de professores para a educação inclusiva em Moçambique: percurso e desafios da Universidade Pedagógica” tem como objectivo analisar o processo de formação de professores em Moçambique no contexto da educação inclusiva, tendo como base a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). A metodologia usada assenta na pesquisa bibliográfica e documental e na experiência informada dos autores. Os autores concluem que no percurso de formação de professores para a educação inclusiva foram dados alguns passos significativos, mas os desafios ainda são enormes, relacionados com políticas de formação mais voltadas para a inclusão e a criação de condições físicas, psico-pedagógicas e didácticas que possibilitem melhor articulação entre a teoria e a prática da educação inclusiva.

O décimo primeiro artigo, de *Amélia Lemos* “Atitude e representação face à formação universitária: o caso da Licenciatura em Ensino de Francês na Universidade Pedagógica”, procura perceber quais as dificuldades que o estudante recém-admitido na universidade apresenta e que o impedem de se comportar como um estudante universitário. O estudo é qualitativo, combinando observação e experiência/prática na sala de aula, tendo como amostra relatos de práticas e comportamentos de estudantes no contexto de trabalho. A autora conclui que as atitudes e representações face a formação dos professores, quer seja em relação aos professores de francês ou de outras áreas, devem ser encaradas como algo que tem de ser conjugado entre a postura dos formadores e dos formandos, para que se caminhe no mesmo sentido.

O décimo segundo artigo, “As implicações da reforma educativa no perfil de saída dos alunos do ensino primário: Estudo realizado numa escola do Ensino Primário do Município de Cacuaco”, de *Paulo Luís Garcia António*, visa reflectir sobre as implicações da reforma educativa no perfil de saída dos alunos do ensino primário. Para o efeito recorreu-se a conversas formais e informais, pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semi-estruturadas, bem como observação de aulas. O estudo constata que parte significativa dos professores não se formou com base no actual sistema de educação “Reforma”, sendo produto do sistema antecedente, mas os resultados por eles apresentados é o que toda a sociedade, incluindo os professores, considera como sendo dos piores.

O décimo terceiro artigo “Do ensino da história nacional à história local: análise dos programas da disciplina de História no Sistema de Educação e Ensino em Angola” de *Simão Chicaia Culandi* tem como objectivo analisar os programas da disciplina de História no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário, buscando compreender a existência ou não de matérias ligadas à história local. O autor toma como referência a província de Cabinda, Região Norte de Angola. A pesquisa tem um carácter bibliográfico e documental, baseando-se na experiência do autor. Os resultados do estudo permitem compreender que nos actuais manuais da referida disciplina não há conteúdos que tratam da história e cultura local das regiões de Angola, sobretudo da região de Cabinda, que é o objecto de estudo do autor.

O décimo quarto artigo “Currículo, democratização do acesso e qualidade do Ensino Básico em Moçambique”, de *Alipio Matangue*, tem como objectivo relacionar o currículo, a democratização do acesso e a qualidade do Ensino Básico em Moçambique. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. O autor conclui que apesar dos progressos alcançados no Ensino Básico, ainda há um longo caminho a percorrer para que se garanta a qualidade. Entre os desafios constam melhorias na formação de professores, na distribuição do livro e do material

escolar, no desenvolvimento curricular, na gestão da educação, na promoção da saúde escolar; melhor gestão dos recursos humanos, da planificação, do orçamento, entre outros.

O décimo quinto e último artigo “Indisciplina e violência escolar em três escolas de Maputo/Moçambique”, de *Fernando Francisco Pereira*, visa analisar interpretações de professores sobre a presença de indisciplina e violência escolar de alunos de três escolas secundárias públicas da cidade de Maputo. O estudo é qualitativo e quantitativo, tendo sido aplicados questionários e entrevistas. Os resultados revelam que os principais actos de indisciplina escolar presentes nas escolas investigadas são: barulho, conversas entre alunos, risos, brincadeiras, provocações, pulos, falta de respeito, desprezo, xingamento e desobediência às regras de regulamento das escolas.

Desejamos a todos e a todas uma óptima leitura.

Bom Natal e Próspero Ano Novo 2019.

A Geografia Escolar e a Educação Geográfica em Moçambique

Eusébio Miguel Máquina¹

Resumo

O presente artigo visa analisar a relação entre a Geografia Escolar e a Educação Geográfica. Para a sua realização recorreu-se a observação directa, a pesquisa bibliográfica, a entrevista, a vivência do pesquisador durante o acompanhamento dos estudantes nas Práticas Pedagógicas e Estágio Pedagógico, e ainda a sua experiência na docência do Ensino Primário, Secundário e Superior. Do estudo realizado constatou-se que existe uma fraca educação geográfica dos alunos do Ensino Secundário Geral, apesar de os conteúdos de Geografia apresentarem um grande potencial. Essa situação deve-se ao facto de os professores não despertarem o valor educativo da Geografia nos alunos, limitando-se apenas em dar a aula, como se o acto educativo fosse uma simples actividade que não tem em conta este propósito, que é a formação integral do indivíduo a partir da Geografia. Sugere-se que os professores de Geografia, durante a sua planificação, tenham em conta o cunho educativo da disciplina e isso se materialize durante a aula de modo a formar social, pessoal e cientificamente o aluno, tendo em conta que o processo de ensino-aprendizagem se desenrola tanto dentro como fora da sala de aula.

Palavras-chave- Geografia Escolar. Geografia Académica. Educação Geográfica. Educação Ambiental.

Abstract

This article aims to analyze the relationship between school geography and geographic Education. For its accomplishment direct observation, bibliographical research, interview, the researcher's experience during the students' supervision in Teaching Practice, as well as his experience in primary, secondary and higher education were used. From the study it was verified that there is a poor geographical education of secondary school students, despite the fact that the contents of Geography have great potential. This situation is due to the fact that the teachers do not raise the educational value of Geography in students, relying on giving the lesson, as if the educational act was a simple activity that does not take into account this purpose - the individual's integral formation through Geography. It is suggested that Geography teachers during their planning should take into account the educational nature of the subject and realize it in the classroom so that there is the students' social, personal and scientific formation taking into account that the teaching-learning process takes place both in and outside the classroom.

Keywords: School Geography. Academic Geography. Geographic Education. Environmental education.

¹ Mestre em Educação/Ensino de Geografia e Doutorando em Geografia pela Universidade Pedagógica (UP). Docente da UP Quelimane. Email: maquinaeusebio@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo tem como objectivo geral analisar a relação entre a Geografia Escolar e a Educação Geográfica. De forma específica, pretende caracterizar o ensino da Geografia em Moçambique, discutir a importância da Geografia Escolar na educação geográfica, as causas da fraca educação geográfica, identificar os objectivos educativos do ensino da Geografia escolar e a importância da educação ambiental.

Para a realização do artigo recorreu-se a observação directa, a pesquisa bibliográfica, a entrevista e a experiência do pesquisador como docente no ensino secundário entre os anos 1998 a 2005 e no ensino superior desde 2006 até ao presente momento.

A motivação surge aquando do período de leccionação no ensino secundário como docente, durante a observação de aulas para recolha de dados para a elaboração da dissertação de mestrado e também durante o acompanhamento dos estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Geografia no âmbito da supervisão das práticas pedagógicas e do estágio pedagógico em algumas escolas da cidade do Distrito de Quelimane.

O Ensino da Geografia em Moçambique

A história do ensino da Geografia em Moçambique remonta desde o período colonial, o que significa que a mesma subdivide-se em dois períodos, nomeadamente, período colonial e a pós-Independência.

O ensino da Geografia no período colonial visava responder aos objectivos dos colonos, isto é, preparar o homem servil, e os conteúdos lecionados não respondiam a realidade dos Moçambicanos. No período pós-Independência houve necessidade de contextualizar todo o ensino, tendo também a disciplina de geografia sofrido profundas mudanças nos seus conteúdos a serem lecionados tendo em conta a realidade e os objectivos do país que era a formação do Homem Novo, homem livre como fruto da introdução do Sistema Nacional de Educação através da lei 4/83.

Neste contexto, são elaborados em Moçambique currículos, programas de ensino, livro do professor, do aluno e outros materiais de apoio do professor de Geografia e de outras disciplinas.

O currículo é um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente úteis num determinado contexto, tendo uma consideração uma unidade temporal e a respectiva sequência de conteúdos e competências.

O programa de ensino é um documento político escolar que indica o caminho para concretização de um currículo, para a realização do processo de ensino-aprendizagem (PEA) de maneira objectiva, harmonizada, planificada e adequada às necessidades do educando e da sociedade num determinado tempo. O programa de ensino tem sempre carácter de lei, porque ele responde a determinadas exigências sociais expressas nas finalidades da educação nacional, através das competências previstas, objectivos e conteúdos.

Estes e outros elementos constituem instrumentos a base para a materialização do PEA.

Importância da Geografia Escolar na Educação Geográfica

Toda e qualquer sociedade se orienta através de um conjunto de normas e regras, com vista a garantir a sua construção segundo os moldes desejados. A tarefa de formação duma sociedade é complexa, requer uma entrega total por parte de todos os seus integrantes, mediante a existência de instituições formais e não formais.

É neste contexto que as instituições formais-escolas são chamadas a responder a essa tarefa de formar a sociedade no sentido de garantir Homens capazes de responder aos desafios que lhes são colocados.

A Geografia constitui uma das áreas do saber científico em que o conhecimento é de múltiplo uso, quase em todas esferas da sociedade, devido a um conjunto de saberes que constituem matéria de leccionação nas escolas.

A Geografia escolar,

Se constitui como um componente do currículo e seu ensino caracteriza-se pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de sua vida e reconheçam a sua identidade e seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto, uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenómenos sociais. Assim, por meio da leitura do espaço o importante é ler o mundo, o que significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas, entendendo o significado das formas que *desenham as paisagens* (CALLAI, 2013:40).

Portanto, a Geografia escolar é um conjunto de saberes factuais de conceitos, métodos, procedimentos, património cultural produzido dentro e fora do campo escolar e transmitido por um professor a um determinado grupo de alunos; isto é, representa todo conhecimento ou saber geográfico ensinado na escola pelo professor através de uma disciplina escolar.

A mesma autora coloca uma questão profunda ao procurar saber,

... como fazer o ensino da Geografia (conteúdos específicos de uma matéria de ensino curricular e de uma ciência que se constitui como tal) para compreender a sociedade a partir da análise espacial. Os espaços são produzidos ao longo da História dos homens e esses espaços trazem em si as marcas das vidas passadas e as condições actuais ... (CALLAI, 2013:41).

Portanto, a Geografia escolar se constitui de um conjunto de saberes contextualizados no tempo e no espaço de uma sociedade;

Geografia académica

A Geografia académica é a Geografia propriamente dita, isto é, a Geografia que se ocupa na produção de conhecimentos, daí ser considerada também de Geografia de referência.

CALLAI ao fazer uma reflexão entre a geografia escolar e a educação geográfica afirma que "*... a geografia escolar, portanto, é um conhecimento diferente da geografia académica. Ela é, pois, uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que são próprias*" (2013:43).

Enquanto a **educação geográfica**,

Caracteriza-se, então, pela intensão de tornar significativos os conteúdos para a compreensão da espacialidade, e isso pode acontecer por meio da *análise geográfica*, que exige o desenvolvimento do *raciocínio espacial*. Este é o caminho estabelecido para analisar, entender e buscar as explicações para o que acontece no mundo, para os problemas que a sociedade apresenta (CALLAI, 2013: 44).

A educação geográfica representa um conjunto de saberes geográficos socialmente úteis na condução de uma determinada sociedade, isto é, valores, hábitos, atitudes, que podem ser

transmitidos na leccionação da disciplina de Geografia, materializada na sua maioria por instituições escolares,

A escola tem, hoje mais do que nunca, de responder a um sistema complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam a nossa sociedade, e da qual depende a criação de um projecto que, preservando a nossa identidade, possam assumir os desafios da modernidade. Para tanto, é imprescindível que as várias componentes curriculares dos vários graus de ensino contribuam de forma sistemática para **a formação pessoal e social dos jovens, favorecendo a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos** (DIOGO, 1990:7).

O ensino da Geografia em Moçambique no Ensino Secundário Geral comporta da 8ª a 12ª classe; contudo, o aluno já traz algum conhecimento ou saber geográfico, pois, desde as classes iniciais do Ensino Primário na disciplina de Ciências Sociais abordou conteúdos ligados a Geografia.

A Geografia é uma ciência que envolve saberes de outras áreas, isto é, caracteriza-se pela sua interdisciplinaridade, contudo, ela dedica-se ao estudo do espaço geográfico daí que se pode afirmar que,

... no seu estudo, é indispensável que se reflecta nas relações que se estabelecem entre o espaço geográfico e a sociedade, o global e o local, e ainda o moderno e o tradicional, pois são questões pertinentes para a compreensão da vida do homem na terra. (...) ela presta-se à compreensão e concretização de ricos projectos interdisciplinares, pois o seu âmbito de estudo abarca aspectos amplos e interligados da natureza e da sociedade ... (DUARTE, 2007: 25).

Essa difícil posição que recai sobre a Geografia remonta desde os tempos, e desde cedo a Geografia foi sempre questionada sobre o seu objecto de estudo, por nele envolver matérias de outras ciências.

Objectivos educativos do ensino da Geografia

O ensino de qualquer que seja a área do saber é revestido por um conjunto de objectivos educativos pois são esses que representam o propósito da integração dessa área do saber nos currículos de forma a responder as exigências da sociedade.

O ensino da Geografia visa responder a essas exigências, através de um conjunto de objectivos educativos tal como consta em DIOGO (1990:46) citando Bennetts, que define um conjunto de objectivos educativos do ensino da Geografia, principalmente para o aluno com idade entre os 11 e os 16 anos, dentre os quais se mencionam:

Desenvolver uma melhor compreensão, da natureza das sociedades multiculturais e multirraciais, contra quaisquer formas de preconceito cultural ou de raça; actuar de modo mais interveniente no seu ambiente, quer enquanto indivíduo quer enquanto membro da sociedade; desenvolver um vasto leque de capacidades e competências, necessárias ao raciocínio geográfico.

Esses objectivos visam preparar um cidadão cada vez mais interventivo, capaz de saber viver na sociedade, um homem com uma educação aceitável que vulgarmente se chama *educação para a cidadania*, cultivando ao mesmo tempo um pensamento ou raciocínio geográfico que é um modo de pensar e analisar os fenómenos ou factos de modo a colocar o indivíduo perante os mesmos.

SCHOUMAKER destaca como objectivos do ensino da Geografia entre outros,

... compreender e explicar as regras de funcionamento dos diferentes territórios, e das sociedades humanas no seio destes espaços: ambiente ecológico das sociedades, factos de organização social, importância das culturas; compreender e explicar as dinâmicas e as mudanças; preparar para a acção, não acção excepcional, mas a acção quotidiana: circular, viajar, compreender as informações dos *mass media*, ser um cidadão responsável preocupado com o ambiente... (1999: 31).

Para uma discussão do ensino da Geografia e a sua relação com a educação geográfica urge a necessidade de primeiro fazer uma análise dos conteúdos da disciplina de Geografia no Ensino Secundário Geral.

A disciplina de Geografia no Ensino Secundário Geral apresenta um conjunto de conteúdos, tal como se pode verificar nas tabelas 1 e 2.

Tabela nº 1 - Visão geral dos conteúdos do I ciclo – disciplina de Geografia

8ª classe	9ª classe	10ª classe
Unidade 1- A terra no universo Unidade 2- A terra e suas esferas: A atmosfera A biosfera A hidrosfera A litosfera	Unidade 1- População Unidade 2- Agricultura e Pecuária Unidade 3- Indústria Unidade 4- Transportes e Comunicações Unidade 5- Cidades	Unidade 1- Geografia física de Moçambique Unidade 2- Geografia Económica de Moçambique Unidade 3 – Moçambique na SADC

Fonte: MEC, 2008.

Tabela nº 2 - Visão geral dos conteúdos do II ciclo – disciplina de Geografia

11ª classe	12ª classe
Unidade 1- Introdução ao pensamento geográfico Unidade 2- Cosmografia Unidade 3- Ambiente bioclimático Unidade 4 - Geomorfologia Unidade 5- Pedogeografia Unidade 6- Hidrogeografia	Unidade 1-População Unidade 2- Agricultura e Pecuária Unidade 3- Indústria e Comércio Unidade 4- Turismo Unidade 5- Transporte e comunicações Unidade 6- Urbanismo

Fonte: MEC, 2008.

Esses conteúdos representam os anseios da sociedade, reflectindo-se num documento político nacional – o currículo. Os conteúdos carregam consigo uma grande potencialidade de educação geográfica, contudo maioritariamente os alunos do Ensino Secundário Geral ainda não

a desenvolveram, pela fora como a disciplina é leccionada, o que de certo modo ainda coloca a Geografia numa posição de disciplina que só serve para o aluno fazer a prova e passar de classe, contrariando os objectivos da sua integração nos currículos.

A planificação escolar em Geografia constitui uma actividade muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, muitos professores de Geografia durante a planificação das suas aulas não faz uma leitura detalhada dos documentos normativos, como é o caso do programa de ensino, instrumento considerado chave no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é no programa de ensino onde constam os conteúdos programáticos, os objectivos da disciplina e as orientações metodológicas.

O que se verifica é o facto de os professores não estabelecerem uma ponte entre os objectivos, conteúdos e as orientações metodológicas de ensino; isto é, não se preocupam muito com os objectivos da disciplina e as orientações metodológicas, mas sim com os conteúdos; situação que periga o alcance dos objectivos do ensino da Geografia na escola.

A Geografia ensina a sociedade como viver (bons modos de se relacionar com a sociedade e com o meio) no mundo, num espaço perante todos fenómenos aí decorrentes.

Olhando para o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral verifica-se que a disciplina de Geografia enquadra-se na área de Comunicação e Ciências Sociais e a sua aprendizagem visa:

Ampliar e consolidar as competências desenvolvidas no Ensino Básico, tendo em vista a formação integral dos alunos; Promover conhecimentos, habilidades e atitudes correctas perante a Natureza e a sociedade; Desenvolver, nos alunos, uma crescente consciência acerca das oportunidades e constrangimentos que afectam os povos tendo em conta diferentes condições naturais, económicas, sociais, políticas, em cada lugar; Desenvolver, nos alunos, um vasto leque de capacidades e competências necessárias e aplicáveis noutros contextos; Desenvolver, nos alunos, uma melhor compreensão da natureza das sociedades multiculturais e multiraciais, contra quaisquer formas de preconceitos; Compreender os processos que deram origem à diversidade dos padrões espaciais da superfície terrestre e o modo como estes influenciam o desenvolvimento das sociedades (MEC, 2007:41-42).

A concretização dessas competências são da responsabilidade de todos intervenientes no processo de ensino aprendizagem; contudo, aqui se destaca o papel fundamental do professor como sendo o agente activo e gestor do currículo, onde através da sua actividade deve garantir a formação do aluno, desenvolvendo valores, atitudes, hábitos, comportamentos, entre outros.

A educação geográfica não é algo isolado ou dissociado dos conteúdos leccionados na escola. Ela está presente cabendo ao professor fazer reflectir no aluno de forma a colocar o mesmo a saber estar, ser e fazer na sociedade.

A educação não se faz sentir pois os professores não transmitem este património o que significa que a prática educativa é mal entendida por eles,

Muitos reduzem o acto educativo a sua forma mais simples-dar aula, sem manifestarem qualquer atitude crítica face ao sistema educativo, aos planos curriculares, aos modelos pedagógicos ou de ensino implantados. Grande parte desses problemas podiam ser resolvidos, se no seio da comunidade escolar, todas as actividades pedagógicas dentro e fora de aula fossem planificadas e avaliadas em obediência a um projecto educativo próprio, delineado e incrementado pela Escola, de acordo com objectivos de longo prazo que a servissem bem como aos seus actores e a comunidade em que esta inserida (DIOGO, 1990:7).

Com se pode entender, o processo de ensino aprendizagem é planificado e estruturado e a actividade ou acto se materializa em uma aula. A aula é a actividade principal do professor, é o garante da formação dos jovens nas várias matérias do conhecimento, como é o caso da educação geográfica e sua posterior réplica na sociedade; daí que uma aula não pode ser transformada em um simples contacto entre o professor e os alunos, mas sim, um contacto que visa surtir efeitos educativos do ensino mediante um contrato didáctico entre ambos.

Os valores educativos de uma disciplina, qualquer que ela seja, traduzem o fundamental da sua contribuição para a formação pessoal, social, técnica e científica dos alunos, independentemente do nível de ensino em que estes se encontrem. A consciencialização por parte dos professores do valor educacional da sua disciplina é de primordial importância para a planificação do acto educativo no que respeita quer a estruturação do processo de ensino-aprendizagem quer a definição das metas a alcançar. O que significa que as opções educativas condicionam as **imagens** que os alunos retêm da ciência, bem como da visão da utilidade da mesma para sua formação integral. Os professores conhecem bem as situações de grande conflito interno com que muitos alunos se debatem (DIOGO, 1990:45).

De facto, o professor representa um dos elementos-chave na sociedade, na medida que este representa o principal educador da sociedade. A formação quase completa dos alunos permite o

bom caminhar de uma sociedade perante a realidade, daí que o professor de Geografia tem uma grande responsabilidade nesta tarefa no seu dia-a-dia.

A educação geográfica em discussão ainda envolve a educação ambiental, pois a componente ambiental constitui um dos conteúdos-chave da Geografia patente na educação geográfica. É neste contexto que DIOGO (1990:48) citando Charles propõe um conjunto de objectivos para a educação ambiental:

Não só tomar consciência do ambiente global e dos problemas que lhes são inerentes, mas também a criar uma nova sensibilidade para com estas questões (**a tomada de consciência**); adquirir uma compreensão do ambiente, dos seus problemas, da presença do Homem nesse ambiente e da responsabilidade e papel crítico que lhe cabem (**os conhecimentos**); adquirir valores sociais, vivos sentimentos de interesse pelo ambiente e uma forte motivação no sentido de uma participação activa na protecção e melhoria do ambiente (**atitude**); adquirir competências necessárias a solução dos problemas ambientais (**as competências**); avaliar as medidas e os programas de educação em matéria de ambiente, em função de factores ecológicos, políticos, económicos, sociais, estéticos e educativos (**a capacidade de avaliar**); desenvolver o seu sentido de responsabilidade e o sentimento de urgência face aos problemas do ambiente, a fim de que eles possam garantir o real incremento das medidas mais apropriada a resolução desses problemas (**a participação**).

Hoje, o mundo está perante um desafio naquilo que é o seu relacionamento com o meio ambiente daí a necessidade de preparar no homem com um conjunto de ferramentas, que lhe permitirão conviver com o meio ambiente. Os objectivos acima mencionados, reflectem esse conjunto de ferramentas que garantem a uma educação para a cidadania, o que permite os bons modos de viver no e com o ambiente.

Considerações finais

Qualquer que seja a nação, o acto educativo constitui a chave e a base para o seu desenvolvimento, pois a existência de uma sociedade-Homem formado permite uma análise, percepção e solução dos vários problemas que afectam essa sociedade.

Em Moçambique, a disciplina de Geografia encontra-se integrada nos diversos subsistemas de ensino, como é caso do Ensino Secundário Geral, fazendo parte do currículo, visando responder a um conjunto de objectivos educativos.

O ensino da disciplina de geografia não pode apenas se restringir num simples ensino ou aula como forma de cumprir com os programas de ensino sem contudo produzir os efeitos preconizados, isto é, a preparação pessoal e científica do aluno de forma a responder as exigências da sociedade.

A educação geografia, permite a formação de um indivíduo capaz de viver no e com o ambiente, o que significa a percepção e resolução de vários problemas que surgem dentro da sociedade. Os professores de Geografia carregam consigo uma grande tarefa ou responsabilidade na concretização desses saberes.

Deste modo, pode se concluir que o ensino da disciplina de geografia em Moçambique, desempenha um papel fundamental na formação dos jovens e da sociedade no geral, através da sua integração nos vários subsistemas de ensino, como é o caso do subsistema em estudo, apesar de muitos professores ainda continuarem a não valorizar as potencialidades que esta disciplina proporciona aos alunos, que é a educação geográfica, contribuindo desse modo na formação da cidadania.

Referências

- ALEXANDRE, Fernando e DIOGO, Jose. *Didáctica de Geografia. Contributos para uma Educação no Ambiente*. Lisboa, Texto Editora, 1990.
- BENNETTS, Trevor. *Geograph: a view from the ispectorate*, 1985.
- CARLOS, Ana F. Alexandri. et al. *A Geografia na sala de aula*. S. Paulo, Editora Contexto, 2007.
- CHARLES, Maurice. *L'environnment. Espace educatif*. Conselho da Europa. Paris, Edições Arcidep.
- CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da geografia*. Ed. Unijui, 2013.
- CASTELLAR, Sónia. (org.) "A psicologia genética e a aprendizagem no ensino da geografia". In: *GeoUsp 5. Educação geográfica- teorias e práticas docentes*. São Paulo, Editora Contexto, 2010.
- CHIAU, Sebastião. *O ensino da geografia na 5ª classe. A influência do vivido na representação e aprendizagem de alguns conceitos*. Maputo, INDE, 1994.

- CASTIANO, J, NGOENHA, et al, G. *A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique*, Maputo, Imprensa Universitária, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino da geografia na sala de aula*. S. Paulo, Papirus Editora, 2000.
- DUARTE, S. C. M. *Avaliação em Geografia; desvendando a produção de fracasso escolar*. Maputo, UP, 2007.
- HUCKLE, John. *Values Education through Geography. A radical critique*.
- MEC. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). Documento orientador: objectivos, politica, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, MEC, 2007.
- MEC. *Programa de ensino de Geografia 8ª classe*. Maputo, MEC, 2010a.
- _____. *Programa de ensino de Geografia 9ª classe*. Maputo, MEC, 2010b.
- _____. *Programa de ensino de Geografia 10ª classe*. Maputo, MEC, 2010c.
- _____. *Programa de ensino de Geografia 11ª classe*. Maputo, MEC, 2010d.
- _____. *Programa de ensino de Geografia 12ª classe*. Maputo, MEC, 2010e.
- SCHOUMAKER, B.M. *Didáctica da Geografia*. Lisboa, Edição ASA, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

A mistura de códigos na criação lexical no Português Moçambicano (PM): caso da 12^a classe, Escola Secundária de Manjacaze

Nelpódio Anselmo Miranda²

Edisio Daniel Mandlate³

Resumo

Nesta pesquisa fazemos um estudo da mistura de códigos enquanto estratégia de criação lexical no PM, procurando compreender as causas do uso de palavras mistas nesta variante do Português. A mesma surge quando verificámos que se usam recorrentemente, no PM, palavras com códigos mistos de Xichangana e Português, sendo que nos interessou descobrir porquê esse uso, uma vez que algumas têm correspondentes no padrão. Para tal, partimos de hipóteses de que se usavam como uma forma de se identificar linguística e culturalmente com o Xichangana; ou por não saber o significado equivalente no português padrão. Para atestar estas hipóteses, fizemos uma pesquisa qualitativa, privilegiando a interpretação da informação recolhida, e explicativa, ao explicar os “factores-causa” do uso dessas palavras mistas. Numa abordagem fenomenológica, descrevemos os factos tal como acontecem na realidade, e por um estudo monográfico, concentramo-nos profundamente na mistura de códigos de Xichangana e Português. Assim, discutida a situação linguística de Moçambique, o bilinguismo e suas consequências, sobretudo a mistura de códigos e suas funções, fomos à ESEMA inquirir 16 alunos, concluindo que o uso dessas palavras deve-se a quatro causas principais: identidade com a língua Changana; *deficit* linguístico; acessibilidade semântica/pragmatismo e uso de linguagem informal, modismo e influência do meio.

Palavras-chave: Bilinguismo. Mistura de Códigos. Criatividade Lexical. Neologismo.

Abstract

This study, about the code-mixing as lexical creation/innovation strategy in the Mozambican Portuguese variety, aimed to comprehend the causes of using mixed words in Mozambique. It was motivated because of seeing, recurrently, learners using this kind of words, mixing Xichangana's codes with Portuguese's, and from there, we became interested to discover the reason of this phenomenon, as it is taking a different way to the standard variety. In this way, we started from the hypothesis that they use them as a way of linguistic and cultural identity with Xichangana, or because they do not know the equivalent meaning of those words in Portuguese. So, to prove, or no, those hypothesis, we made a qualitative research, privileging the interpretation of the collected information. The study was also explicative, because we explained the “reasons” of using those mixed words.

Following a phenomenological approach, we described the facts as they happened in the reality, and, using a monographic method, we concentrated ourselves profoundly in the code-mixing of Xichangana and Portuguese.

Thus, after discussing the Mozambican Linguistic Situation, the notion of bilingualism and its consequences, mainly the code-mixing and its functions, we went to ESEMA to inquire 16 students, and we concluded that the use of those words is motivated by four (4) main causes: identity with Xichangana, linguistic deficit, semantic accessibility/pragmatism and using of informal language, idiom and environment influence.

Keywords: Bilingualism. Code-mixing. Lexical creation. Neologism.

²Licenciado em Linguística e Literatura, Mestre em Educação/Ensino de Português, Docente do Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes na UP- Delegação de Gaza. Email: nelpodiomiranda@gmail.com

³ Licenciado em Ensino de Português, Docente de Língua Portuguesa na Escola Marista de Manhica – Maputo. Email: edymandlate@gmail.com

Introdução

Em Moçambique, o português ensina-se, como também se fala, maioritariamente como língua segunda (L2), e seguindo padrões europeus. Assim, sendo uma língua provinda de fora, debate-se com vários obstáculos, sobretudo no léxico, pois nem sempre reflecte todas as necessidades comunicativas dos seus falantes.

Nesta área do léxico, é comum verificar-se, no Português falado em Moçambique, palavras providas de outras línguas moçambicanas (empréstimos), ou formas lexicais híbridas, isto é, compostas por códigos de duas línguas, como de Xichangana e Português.

Neste trabalho, é relativamente a este léxico verificado no Português de Moçambique⁴ (doravante PM) que se aborda, mais especificamente sobre as formas lexicais mistas. Isto é, sobre a mistura de códigos (MC) no PM, visualizada nos falantes de Xichangana em diferentes situações comunicativas, num caso de co-ocorrência de duas línguas, tendo proposto o seguinte estudo: **A mistura de códigos na criação lexical no PM: caso da 12^a classe da Escola Secundária de Manjacaze**, com vista a desvendar os factores que estão por detrás do uso ou da criação desse tipo de palavras.

A pesquisa tem como objectivo principal compreender as causas do uso de palavras mistas de Xichangana/Português na comunicação por parte dos alunos da Escola Secundária de Manjacaze, doravante, ESEMA. De forma específica, o estudo apresenta o perfil sociolinguístico dos alunos da ESEMA, apresenta algumas palavras formadas com recurso à mistura de códigos e as razões do uso de palavras mistas por parte dos alunos da ESEMA.

Em Manjacaze, particularmente, maior parte dos alunos é bilingue, isto é, fala pelo menos LP e Xichangana⁵, sendo que o português não cobre todas as necessidades comunicativas deles, tornando-se comum acompanhar produções linguísticas com códigos mistos, até certo ponto criativas, mas reversas à norma padrão, o que nos fez questionar: *Por que razão os alunos da Escola Secundária de Manjacaze se socorrem da mistura de códigos na sua comunicação?*

Como uma possível resposta da pergunta levantada, pressupusemos que a mistura de códigos no PM fosse causada pelo *deficit* lexical, isto é, os falantes do PM usam-na quando não conhecem a palavra apropriada ou quando a LP não possui vocabulário necessário para comunicar

⁴ A expressão PM é usada por vários teóricos para designar a variante da Língua Portuguesa que se fala em Moçambique.

⁵ Constatação comprovada pelos dados recolhidos, conforme se pode ver na respectiva análise.

a sua pretensão. Neste caso, esta insuficiência lexical pode estar no falante ou na língua, e esse recurso é para limar o problema em causa ou dar mais sentido à frase. Outra hipótese liga-se a razões de identidade cultural com a língua Changana.

Justificativa

A pesquisa foi motivada pelo facto de, durante o estágio pedagógico, segundo trimestre de 2016, nos alunos da Escola Secundária Joaquim Chissano, por sinal, falantes de Português (LP) e Xichangana, além de outras línguas, ter-se verificado que, ao tentarem intervir, uns marcavam pausas longas, que até por vezes chegavam a não continuar com o discurso, e outros pequenas pausas e, como se hesitassem, apresentavam, a posterior, vocábulos compostos por códigos mistos, sendo um (que compõe o radical) de Xichangana e outro (que corresponde a uma vogal temática e o afixo flexional) da LP. Além disso, observamos também que nas suas interações fora da sala de aulas, socorriam-se desse tipo de palavras, como se pode ver no exemplo a seguir:

- A minha mãe disse à empregada para *lovekar*⁶ a roupa antes de lavar.

Por entender que esse problema poder-se-ia tornar num impasse para o PEA, propusemo-nos a fazer este estudo, para compreender as razões destas produções, pressupondo que o PM esteja a espelhar as necessidades comunicativas dos seus falantes, admitindo novas entradas lexicais, e evitando que haja um *deficit* lexical, o que levaria também a um *deficit* epistemológico; e comprometeria a aprendizagem do aluno, pois “*cada falante pensa e se comunica com palavras*” (Figueiredo, 2011 *apud* Rodrigues, 2015).

O trabalho é útil visto que fornece dados sobre as causas do uso de palavras mistas no PM, pois, segundo Gonçalves (2012a:405), “*são quase inexistentes os estudos sobre as atitudes e motivações dos falantes face ao processo de importação de palavras das línguas bantu em PM*”. Não só, mas também mostrar que em Moçambique há uma variedade da LP em formação, sobretudo motivada pela coexistência de mais de uma língua, permitindo, assim, o estabelecimento de diferenças entre a Norma Europeia (NE) e a variedade moçambicana, a nível lexical. Além disso, circunscreve-se como um instrumento de descrição do próprio PM.

⁶ Que significa demolhar ou mergulhar por um longo tempo em água.

O que diferencia esta pesquisa das outras já feitas é que se centra nas formas lexicais mistas de Xichangana e Português apenas, portanto, diferentemente das outras pesquisas⁷ que se concentraram na hibridização no PM envolvendo diversas línguas.

Percorso Metodológico

A pesquisa é qualitativa, explicativa, descritiva e exploratória, respectivamente (Silva & Menezes, 2001), pois visou identificar, interpretar e descrever o fenómeno da mistura de códigos e se baseou numa análise interpretativo-explicativa das razões do uso de códigos mistos de Xichangana e Português no PM.

Enquanto na abordagem, adoptámos a fenomenológica, através da análise descritiva que se faz do fenómeno da MC, nos procedimentos, usámos o método monográfico ou estudo de caso, visto que apontamos os alunos da ESEMA como um caso representativo de muitos outros alunos ou falantes do PM que recorrem a MC na sua comunicação, (Silva & Menezes, 2001:21).

A pesquisa é também de campo (Castilho, Borges & Pereira, 2014:12), pois se baseia na consulta de dados sobre a MC ou a línguas em contacto, e na ida ao campo, Manjacaze, para recolher dados dos informantes, analisados subsequentemente.

Para a recolha destes, optamos pela observação indirecta⁸ e sistemática (ou planeada), através de questionários⁹ aplicados nos alunos, com perguntas abertas e fechadas (de escolha múltipla) sobre o uso de palavras mistas e as causas de uso.

População-alvo e amostra

A nossa população-alvo são os alunos da ESEMA, 12^a classe, e é composta por 378 indivíduos, tendo como amostra dezasseis (16) destes, de quem obtivemos os dados aqui analisados. A amostra foi de escolha intencional, observando o critério de "ter Xichangana como uma das línguas faladas", pois estudamos a mistura de Xichangana e Português.

⁷ São caso as pesquisas de SENGO (2010); TIMBANE (2012, 2013); MUIANGA (2015), entre outros.

⁸ Contudo, usamos também a observação directa e participante para a identificação do problema, durante o estágio pedagógico. Mas esta não foi usada na recolha de dados.

⁹ Estão em apêndice.

Apresentação e análise de dados

Nesta parte, apresentamos e analisamos os dados obtidos no campo de estudo, ESEMA, com o objectivo de descobrir as causas que levam ao uso de palavras mistas.

Os dezasseis (16) informantes da pesquisa são do sexo masculino e feminino, e têm idade compreendida entre os dezassete (17) a vinte e quatro (24) anos. Estes foram submetidos a um questionário dividido em três partes. Uma sobre os dados dos informantes, a outra, sobre o uso de palavras mistas, alguns exemplos, e as respectivas causas do uso, e a terceira continha um exercício de correspondência entre palavras mistas de Xichangana e Português às equivalentes do Português padrão. De referir que, para permitir uma melhor apresentação e análise, codificámos os 16 informantes/Alunos de A1 a A16.¹⁰

Perfil sociolinguístico dos informantes

Os informantes são alunos da ESEMA, 12^a classe, escola localizada na Província de Gaza, Distrito e Vila de Manjacaze, Bairro Josina Machel. A primeira escola secundária do Distrito funciona desde o ano de 1998, formando alunos da 8^a a 12^a classe, em três turnos.

Sobre a questão linguística, Ngunga & Faquir (2012), afirmam que no Distrito de Manjacaze, além da LP, língua oficial, de ensino e de unidade nacional, também se falam com frequência as línguas Changana (envolvendo a variante Xihlengwe) e Copi (envolvendo as variantes Cikhambani, Cilenge e Cicopi). Sobre este ponto, de acordo com INE (2010) *apud* Ngunga & Bavo (2011), a LP é falada por cerca de 10.8% da população, a nível nacional, à medida que o Xichangana é falado por cerca de 10.5% em apenas algumas províncias (4). Em Gaza, nosso local de estudo, apenas 4.8% da população fala o português.

Para a obtenção de dados específicos dos nossos informantes, veja-se a tabela 1.

¹⁰ Como são 16 informantes/Alunos, A1 corresponde a Aluno 1, A2 a Aluno 2, A3 a Aluno 3, e assim sucessivamente até A16, correspondente a Aluno 16.

Tabela 1: Perfil Sociolinguístico dos informantes

Línguas	Língua materna	Línguas faladas com frequência			Outras línguas ¹¹
		Na escola	Em casa ¹²	Com amigos	
Português	03	13	0	08	Xirhonga, Zulu, Inglês e Francês.
Xichangana	11	01	07	02	
Cicopi	02	0	01	01	
Sem Resposta	0	02	0	0	
Xichangana +LP	0	0	08	05	

A tabela mostra que maior parte confirma a informação de Ngunga & Faquir (2012), de que neste Distrito se falam as línguas Xichangana, Cicopi e Português, daí surgirem como LM's dos nossos informantes. Entretanto, a maioria tem o Xichangana como LM.

Ainda, mostra a tabela que na escola e com os amigos se usa com maior frequência a LP, sem excluir o uso das outras línguas. Este cenário reverte-se a favor do Xichangana quando se trata da mais usada em casa. Porém, note-se que há também muitos que usam em simultâneo Xichangana e LP (08 pessoas).

Estes dados apontam que a maioria dos falantes do PM, neste ponto, só pratica a LP na escola, durante a interação com o professor e nalgumas conversas com os amigos. No meio familiar, prevalece o uso frequente das LB's, neste caso, Xichangana ou Chope, o que permite que eles tenham mais domínio, quer lexical ou de outras áreas, das LB's em relação a LP, embora não se possa incluir efectivamente a escrita e a leitura (GONÇALVES, 2012b).

Se o seu quotidiano é directamente proporcional ao Xichangana ou Cicopi, isso quer dizer que têm mais capital lexical nessas línguas, e menos na LP. Por isso, eles precisam do que Dias (1993) chama de *modernização lexical* da LP e Sengo (2010) de *ampliação lexical*, de forma a enriquecer também o seu capital lexical da LP, conforme as necessidades do seu quotidiano. A este processo, entre muitos teóricos da linguística, Timbane (2012, 2013); Dias (2000); Sengo (2010) chamam de *Moçambicanização* ou *Nativização* da LP.

¹¹ O Xirhonga é falado por duas (02) pessoas, Zulu uma (01), em casa; Inglês sete (07) e Francês (02), na escola.

¹² Alguns usam mais de uma língua (Xichangana e LP; ou Cicopi e LP, ou as três) em casa e com os amigos.

Importante, de tudo isto, é que os nossos informantes são falantes de pelo menos duas línguas, Português e Xichangana. Além disso, estes dados provam que as línguas supramencionadas são usadas de forma simultânea e alternadamente nos diferentes contextos, podendo uma interferir na outra ou admitindo-se casos de mistura de códigos das duas línguas.

A mistura de códigos como estratégia de comunicação no PM

Nesta parte, pretendíamos confirmar o uso de palavras mistas de Xichangana e LP, pelos alunos, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2: Informação sobre o uso de palavras mistas

Informantes que usam palavras mistas		
Nunca	Às vezes	Sempre
03	13	0

A tabela mostra que dos 16 inquiridos, a maioria confirma o uso de palavras mistas (13 alunos). Ainda, mesmo os que não confirmam, noutra parte do questionário provaram usá-las.

Ainda nesta linha, pedimos que os informantes apresentassem alguns exemplos de palavras mistas, para comprovar o seu uso, de onde constam *Txunar*, *txovhar*, *Tchingar*, *phandar*, *Hoyozelar*, *Gwevhar*, *Gwadjisar*, etc¹³, palavras que coincidem com algumas citadas por Timbane (2012) e Gonçalves (2012a). Estas são compostas por dois códigos, um, que é o radical, de Xichangana, e outro, o índice verbal, de Português, como é o caso de $[[[Gwevh]_{RV}[ar]_{IV}]]_V$ ¹⁴, para formar a palavra mista “*gwevhar*”. Este léxico misto não só revela a criatividade lexical (Cameron, 2013) no PM, mas também mostra que há introdução de novas palavras na LP, neologismos de forma pois são palavras sem registo oficial na LP ainda, embora usadas recorrentemente (Timbane, 2012, 2013).

¹³ O restante dos exemplos pode ser consultado nos instrumentos de recolha de dados em anexo.

¹⁴ RV = radical verbal; Iv = índice Verbal.; e V = Verbo.

Uso de Códigos Mistos de Xichangana e Português no PM

A tabela a seguir fornece dados sobre o uso de palavras mistas no PM.

Tabela 3: Uso de palavras mistas e do Português padrão

Frase	Uso de palavras mistas	Uso de palavras da LP	Total
a)	12	04	16
b)	10	06	16
c)	13	03	16
d)	08	08	16
e)	11	05	16
f)	07	09	16
g)	09	07	16
h)	12	04	16
i)	11	03	16
j)	04	12	16
k)	11	05	16

A partir da tabela 3, vê-se que todos os informantes responderam às perguntas em causa. É possível notar que grande parte optou pelas palavras mistas, tais como *nyeketar*, *khenyou*, *kotsolava*, *pahlou*, *tsivelar*, *gwevar*, *coriselar*, *minyetelar*, *gwadjisar*, *londzolar*, *lovekar*, entre outras, confirmando que os falantes do PM preferem usar estas, em relação às equivalentes no padrão. Não obstante, apenas nas alíneas f) e j) houve selecção em maior número de palavras de português.

No entanto, para a palavra escolhida em f), “comprar¹⁵”, apesar de os informantes dizerem que “por não se tratar do Xichangana” ou por “gostar de usar a LP”, não podiam usar a mista, “*gwevhar*”, aferimos que eles não sabem a expressão adequada para esse contexto na LP, ainda que gostem de usar esta língua, isto é, em vez de “comprar a grosso”¹⁶ eles optaram por “comprar”. Assim sendo, eles correm o risco de a sua mensagem não chegar perfeitamente, pois as duas expressões diferem uma da outra.

Partindo disto, concordamos com Gonçalves (2012a) ao dizer que no léxico do PM há inserção deste tipo de palavras no âmbito de um conjunto de estratégias discursivas a que os falantes recorrem, designadas de ‘mistura de códigos’. A seguir, apresentam-se as razões do seu uso.

¹⁵ Opção escolhida pelos informantes A2, A7, A8, A9, A11, A13, A14, A15 e A16, na alínea f).

¹⁶ Ver o apêndice para ter informação completa.

Razões do uso da Mistura de Códigos no PM

Em relação às causas da MC, podemos dizer que são as que, baseadas nas justificações dos informantes¹⁷, colocamos em quatro (4) grandes grupos. Estas, embora não tão similares, não se distanciam do que Dias (1991) *apud* Sengo (2010) propõe sobre as causas dos empréstimos lexicais no PM, neste caso: empréstimos lexicais como estratégias de comunicação e como estratégias de identificação. Além disso, todas as razões a seguir, são derivadas de uma principal, que é a oficialização e o contacto da LP com, em parte, as LB's, e por outra, novas realidades em Moçambique (Mateus, 2005).

a) Questões de Identidade com a língua Changana ou língua materna

Para este caso, os falantes do PM usam a MC para se identificarem com o Xichangana, que é a LM da maioria dos informantes. Ao usarem palavras mistas, de Xichangana e LP, em situações cuja língua usada é o português, vêm suas raízes protegidas, e menos desvalorizadas em relação a esta. É o caso do A3 que disse que usa códigos mistos “*Porque gosto das palavras da língua materna*”. A6 diz porque “*Porque as pessoas gostam, muitas vezes, de usar a nossa língua materna*”. Esta posição é consubstanciada pelos informantes A1 e A3 que revelaram “*Gostar de usar a língua materna*”.

Trata-se, portanto, duma forma de reivindicação do valor sociocultural do Xichangana ante à hegemonia da LP, ou como afirma Gonçalves (2012a), este recurso visa “*reforçar a identidade étnica dos Moçambicanos*”. O informante A2 diz porque “*elas (as palavras) fazem parte da língua que cada um entende*”.

b) Deficit linguístico (lexical)

Neste ponto, também circundando por Gonçalves (2012a), Dias (1991), e Karen (2003) dizendo que servem para preencher lacunas no léxico, os falantes recorrem a mistura de códigos para sobressaírem de situações cujos termos ou palavras exigidos não constam do seu repertório lexical ou constam, mas o significado não lhes é familiar. Desta forma, este recurso isenta-os de esforços cognitivos, procurando reconhecer a palavra “desconhecida” da LP, ou de recorrer ao dicionário, para de uma vez limar esse *deficit*.

Apesar de tudo, nem todos que apresentam *deficit* linguístico (lexical) na LP, e usam palavras mistas, fazem-no por querer, pois, pelo contrário, alguns o fazem por “falta de opção”,

¹⁷ Por isso apresentamos também exemplos de afirmações/justificações de alguns informantes.

alegando não saber o que fazer para sair dessa situação. Esta é razão de se colocar a questão “*o que posso fazer para não usar?*”, pelo informante A8.

Outrossim, é que os falantes, às vezes, recorrem à mistura de códigos para interagir com interlocutores não muito competentes (linguisticamente) na LP. Assim, para evitar que o alocutário fique sem perceber do que se fala, o locutor prefere usar a palavra mista, ainda que saiba a correspondente no padrão, isto é, neste caso o *deficit* está no alocutário. Portanto, trata-se de uma questão de “*solidariedade entre os interlocutores*” (Gonçalves, 2012a).

c) Acessibilidade semântica ou Pragmatismo

A outra razão que leva ao recurso à mistura de códigos no PM tem que ver com a semanticidade das palavras das LB's, para designar certas coisas. Para os falantes do PM, certas coisas descrevem-se melhor ou ganham mais sentido e se evita ambiguidade usando as palavras provindas do Xichangana¹⁸. Os informantes A3, A9, A15 e A16 disseram que as expressões mistas servem para “*dar mais sentido à frase*”.

Como a conversa decorre em LP, há mistura das duas línguas, i.e. o aportuguesamento das palavras de Xichangana.

Além disso, para estes falantes, as palavras mistas são as que mais se percebem, isto é, usando este léxico, torna-se a frase mais clara e a compreensão ainda mais fácil. É o caso do informante A5 que disse que usa códigos mistos para “*evitar usar palavras de difícil compreensão; dificuldades na pronúncia e na fala*”. No mesmo diapasão, o informante A4 disse a expressão híbrida é a que melhor se percebe;

d) Questões de uso linguagem informal e modismo e influência do meio

Por último, vimos que os falantes usam a mistura de códigos por influência do meio. Neste caso, alguns informantes afirmaram que, vendo seus colegas e amigos a usarem palavras mistas, também o fazem, ainda que saibam o equivalente na LP. Por exemplo, muitos sabem o significado de “*minyar*” na LP, mas como é uma palavra muito usada, sobretudo pela camada juvenil, sentem-se influenciados a usarem-na. Outrossim, é que este uso tem que ver com a moda, i.e., usam-nas por serem as que supostamente estão a “*bater*” (ver A9 e A14). Assim, concluímos que, para este caso, as palavras mistas usadas com este propósito denominam-se “*empréstimos de luxo*” (Vilela,

¹⁸ Caso de Gwevhar (comprar a grosso) ou Phandar (procurar com persistência).

Conclusões e Sugestões

Finda a reflexão sobre as causas do recurso à mistura de códigos na comunicação pelos falantes do PM, concluímos que os alunos recorrem a muitas palavras mistas de Xichangana e Português, como é o caso de *minyar*, *corhiselar*, *thluvelar*, *gwadjisar*, *tsimbelar*, etc., novas formas lexicais que entram na LP, tomando a designação de neologismos (de forma). No entanto, facto interessante, neste processo, é que, embora sejam palavras que se desviam do padrão, no final, trata-se duma criatividade e forma de ampliação lexical.

Em relação às causas, a partir dos dados, chegamos à conclusão de que existem quatro principais, que são: identidade com a língua Changana ou língua materna; *deficit* linguístico; acessibilidade semântica ou pragmatismo e questões de uso de linguagem informal, modismo e influência do meio.

Estas conclusões não reprovam as nossas hipóteses iniciais. Pelo contrário, mostram que além das razões previstas, existem outras, conforme se pode ver no trecho acima.

Sugestões

Consideramos este estudo um trabalho não acabado, pois apenas comprova que se usam palavras com códigos mistos de Xichangana e LP no PM e demonstra as causas do recurso a essa estratégia de criação lexical. Ao longo da pesquisa, percebemos que há mais aspectos por se explorar. Por exemplo, o desafio do Governo, no que tange à norma a seguir no ensino e uso oficial, e dos professores em si, na sala de aulas, entre outros.

Além disso, percebemos que este fenómeno tem-se tornado um grande impasse no PEA da LP, pois, embora os objectivos traçados no projecto pedagógico nacional intimem ao reconhecimento da diferença, variação e diversidade e valorização do património linguístico-cultural do país, sobretudo das LB's, a escola não tem implementado essa ideologia ao tomar como padrão de uso oficial e de ensino a NE.

Assim, servimo-nos desta para sugerir, em parte, a todos os pesquisadores destas área, aos estudantes, futuros professores e não só, para que façam e promovam mais pesquisas sobre o PM. Mais especificamente, sobre os processos envolvidos na formação de novos itens lexicais resultantes do contacto da LP com a realidade sociocultural e linguística moçambicana e as suas consequências (concretas) na língua, na sociedade e no PEA, levando em conta que em Moçambique, até este momento, segue-se a NE do Português.

Noutra parte, considerar-se-ia pertinente a elaborarem-se (mais) dicionários que incorporassem o novo léxico, visto que, na verdade, reflecte as necessidades comunicativas do quotidiano dos Moçambicanos. Isto é, sugerimos que se adequem os instrumentos de descrição linguística disponíveis e o próprio PEA desta língua à realidade moçambicana

Referências

- CAMERON, H. *Inovação lexical: novas finalidades, novas aplicações*. Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre, 2013.
- CASTILHO, A. BORGES, N. & PEREIRA, V. *Manual de Metodologia Científica*. 2. ed. Itumbiara, ILES/ULBRA, 2014.
- DIAS, H.. *Língua e Mudanças Sociais – Algumas Reflexões sobre o caso de Moçambique*. Maputo, ISP, 1993.
- GONÇALVES, P.. *Contacto de línguas em Moçambique: algumas reflexões sobre o papel das línguas Bantu na formação de um novo léxico do português*, Salvador, EDUFBA, 2012a.
- GONÇALVES, P.. *Lusofonia em Moçambique: com ou sem Glotofagia?*. II Congresso Internacional de Linguística Histórica – Homen. Ataliba Teixeira de Castilho, S.P., 2012b.
- MATEUS, M.. *A mudança da língua no tempo e no espaço*. ILTEC / FLUL, 2005.
- NGUNGA, A. & BAVO, N. *Uso e práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade Linguística em seis distritos. As nossas línguas IV*, MAPUTO, UEM, 2011.
- NGUNGA, A. & FAQUIR, O. *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário - As Nossas Línguas III*. Maputo, CEA – UEM, 2012.
- RODRIGUES, A. *Como desenvolver a competência lexical nas aulas de Português e de Latim no Ensino Secundário?* Relatório de Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2015.
- SENGO, A. *Processos de Enriquecimento do Léxico do Português de Moçambique*. Dissertação de Mestrado, Maputo / Porto, Universidade do Porto, 2010.
- SILVA, E. & MENEZES, E. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3. ed. revisada e ampliada. Florianópolis, Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TIMBANE, A. *A criatividade Lexical da Língua Portuguesa: uma Análise com Brasileirismos e Moçambicanismos*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Caligrama. Belo Horizonte. v. 18. n2. P 7-30, 2013.

TIMBANE, A. *Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, UNESP, 2012.

Percepção dos professores e encarregados de educação sobre o Ensino Bilingue: caso da ZIP de Chimondzo em Gaza

Nelpódio Anselmo Miranda¹⁹

Resumo

O presente estudo faz a avaliação da implementação da política linguística educação de Ensino Bilingue na província Gaza. Tomaram-se como locais de estudo duas escolas de Chimondzo, no Distrito de Bilene, nomeadamente: a Escola Primária do 1º e 2º Graus de Chimondzo e Escola Primária do 1º Grau de Chibinheni. A recolha de dados foi feita através de entrevista a seis professores do Ensino Bilingue e seis pais e encarregados de educação. Constata-se que os professores têm um posicionamento favorável ao Ensino Bilingue dado que há facilidade na interação com os alunos e estes assimilam a matéria com facilidade. Contudo, os professores têm dificuldades de fazer a transição de Changana para português. Os encarregados de educação também têm posicionamentos diferentes quanto à implementação do Ensino Bilingue. Uma parte é favorável dado que se sentem orgulhosos pelo facto de a sua língua (Changana) ser usada no contexto escolar, para além de que os seus educandos poderão ter oportunidades de emprego pelo facto de saberem ler e escrever em português e Changana. Outra parte considera que o Ensino Bilingue retarda a aprendizagem dos seus filhos na medida em que não vêm nenhuma evolução pelo facto de os educandos não saberem falar e escrever português.

Palavras-chave: Ensino Bilingue, Percepção Professores, Encarregados de Educação.

Abstract

This study evaluates the implementation of the bilingual education linguistic policies' at Gaza province. It was implemented in two schools, Chimondzo 1st and 2nd degrees Primary School, and Chibinheni 1st degree Primary School, at Chimondzo, Biline District. The data collection was possible through interviewing six (6) bilingual education teachers and six learners' parents or representatives. It was seen that teachers are on behalf of the bilingual education because there is a facility in terms of interaction with the learners and they (the learners) assimilate the contents easily. However, the teachers have difficulties in making changeover from Changana to Portuguese. The learners' parents and representatives have discordant points of view about the implementation of bilingual education. Some of them say to be favourable with the decision because they feel proud with the fact that their native language (Changana) is being used in a school context, in addition to fact that their children will be able to get job opportunities as they can read and write in Portuguese and Changana. The others consider the bilingual education as retardation for their children for the reason that there is no any progress as the children are not able to speak and write in Portuguese.

Keywords: Bilingual Education, Perception, Teachers, Learners' Parents and Representatives

¹⁹Licenciado em Linguística e Literatura, Mestre em Educação/Ensino de Português, Docente do Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes na UP - Delegação de Gaza. Email: nelpodiomiranda@gmail.com

Introdução

Moçambique, como a maior parte dos países africanos, é um país multicultural e multilingue. Este multilinguismo resulta do facto de ter línguas de origem africana, europeia e asiática e pode ser descrito tanto a nível individual como social. Coabitam neste espaço cerca de vinte línguas moçambicanas, também conhecidas como línguas locais ou línguas autóctones, línguas moçambicanas ou ainda línguas nacionais, todas do grupo Bantu. Estas línguas são as mais faladas pela população moçambicana. As estatísticas de 2007 revelam que as línguas bantu são faladas por cerca de 90% da população, principalmente em zonas rurais onde as interacções diárias desenvolvem-se, quase, unicamente, nestas línguas (PATEL, 2006).

Desde o período colonial, a língua portuguesa vem ocupando o estatuto de língua oficial apesar de não ser falada pela maioria da população. Isto significa que é a única aceite em contextos formais (administração, justiça, ensino, etc). Refere-se que depois da Independência, o português foi escolhido como oficial para responder à necessidade de construção da nação, pois só ela podia unir os moçambicanos falantes de línguas autóctones diferentes, dado que nenhuma língua tinha cobertura nacional e estava desenvolvida para ser usada em contextos formais (GONÇALVES 1996, FIRMINO 2002, LOPES 2004 e PATEL, 2006). Apesar deste estatuto, a língua portuguesa ainda constitui língua segunda ou até estrangeira para maior parte de moçambicanos.

No sector da educação, notava-se um acentuado insucesso escolar caracterizado por desistências e altas taxas de repovoação (STROUD E TUZINE 1998, BENSON 1998, DIAS 2002, INDE 2003, NGUNGA et al 2010 e CHIMBUTANE 2011). Para reverter este cenário, o Governo moçambicano, em parceria com a sociedade civil, tem buscado formas de colmatar a situação. Notou-se que uma das causas deste fracasso é a língua de ensino que não é conhecida pela maioria das crianças. Assim, reconheceu-se que o ensino através de línguas maternas dos aprendentes pode reduzir as dificuldades de aprendizagem. Foi nesta perspectiva que, de 1993 a 1997, o Instituto Nacional da Educação (INDE) fez uma “Experimentação de Escolarização Bilingue” (PEBIMO) nas províncias de Gaza e Tete, através de Changana e Português em Gaza em duas escolas e Nyanja e Português em Tete, em três escolas.

Os resultados pedagógicos obtidos foram encorajadores. Sendo assim, nas reformas havidas no sistema de ensino de 2003, o Governo moçambicano, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), introduziu oficialmente a escolarização bilingue. Isto significou que as línguas autóctones passaram a ser meio e objecto de ensino, isto é, as línguas moçambicanas (bantu) são

usadas como meio de ensino e ensinadas como disciplina. O modelo adoptado é o de transição com características de manutenção com vista a criar um bilinguismo aditivo.

A introdução desta modalidade de ensino constituiu uma nova planificação linguística educacional²⁰. Apesar de ser benéfica, esta política demonstrou-se desafiadora olhando para as condições técnicas, recursos humanos bem como atitudinais da sociedade. Assim, a sua implementação não se supõe harmoniosa. Por isso, Patel aponta que “*o processo da introdução da educação bilingue no país não foi e nem é pacífico*” (PATEL, 2006:59), envolvendo uma negociação permanente.

Se por um lado, ainda carece de professores formados nesta especialidade e materiais de ensino, por outro lado, o facto de as línguas bantu não terem o estatuto de línguas oficiais e, consequentemente, não serem associadas às redes de prestígio social, pode gerar atitudes negativas face às mesmas quando são introduzidas no ensino²¹. Ao serem introduzidas no ensino, podem criar diferentes posicionamentos tanto por parte dos professores assim como dos encarregados de educação.

A província de Gaza lidera o ranking em termos de número de escolas que introduziram o Ensino Bilingue. Sabendo-se que a introdução desta modalidade de ensino ainda constitui um campo de diferentes posicionamentos, realizou-se este estudo para ver o posicionamento dos professores e encarregados de educação face a esta nova política linguística educacional.

Especificamente, o estudo visa identificar a percepção e posicionamento professores e dos encarregados de educação ao Ensino Bilingue na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Chimondzo e Escola Primária do 1º Grau de Chibinheni.

A pesquisa é qualitativa. Este tipo de pesquisa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, tem por objectivo traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social.

²⁰ Tomamos a noção de Política Linguística na perspectiva de Spolsky (1998) que considera serem os esforços tendentes a modificar as formas da língua ou o seu uso. Há uma tendência de uso das línguas bantu, pois com esta nova política, deixaram de ser reservadas para a comunicação informal (familiar, entre amigos, inter/intra-étnica), religião para servir de meio e objecto de ensino (contexto formal).

²¹ É importante recordar que estas línguas são úteis na medida em que permitem a comunicação familiar, entre amigos ou intra-étnica, contudo, nunca para os contextos laborais (Firmino 2002) e quando Portugal decidiu ocupar efectivamente Moçambique, nos anos 1930 institui a língua portuguesa e proíbe o uso das línguas bantu e daí surgem sentimentos de desprezo e estigmatização em relação às mesmas (Dias, 2002).

Trata-se dum método que é mais dirigido à compreensão e descrição de fenómenos globalmente considerados (LAKATOS e MARCONI,1991).

O estudo teve um enfoque fenomenológico que segundo FORTIN (1999) visa compreender um fenómeno, para extrair a sua essência do ponto de vista daqueles ou daquelas que vivem ou viveram essa experiência. Assim procurou-se captar as percepções das pessoas envolvidas na introdução da escolarização bilingue, nomeadamente, professores e encarregados de educação.

Para a consecução do estudo foi-se ao campo que são duas escolas localizadas na Zona de Influência Pedagógica (ZIP) de Chimondzo, nomeadamente, Escola Primária do 1º e 2º Graus de Chimondzo e Escola Primária do 1º Grau de Chibinheni, no Distrito de Bilene, Província de Gaza. Estas escolas fazem parte das 59 escolas onde se fez a expansão do Ensino Bilingue em 2010. O ensino bilingue é dado em português e Changana.

Os dados foram recolhidos através de entrevista²² aos professores e encarregados de educação. O estudo abrangeu seis professores do Ensino Bilingue e seis encarregados de educação. A opção pelos professores resulta do facto de serem os actores principais no PEA e o sucesso deste depender da forma como os professores assumem o objecto de ensino. A escolha dos pais e/ou encarregados de educação resulta da necessidade de apurar o posicionamento face ao uso de línguas bantu, que não têm o mesmo estatuto do português²³. Estes desempenham um papel fundamental na decisão sobre o modelo de ensino dos seus educandos²⁴.

Noção de Ensino Bilingue

O conceito de Ensino Bilingue tem merecido diferentes interpretações conforme as ideologias, propósitos, visões e domínios, desde o campo social, cultural e linguístico.

No contexto escolar, o ensino bilingue é assumido como todo e qualquer sistema de educação escolar em que, num dado momento, o ensino ou instrução, é simultânea ou consecutivamente planeada e dado em pelo menos duas línguas (HAMERS e BLANC (2000) APUD TIMBA (1991).

²² Entrevista é um “diálogo com objectivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa” Ruiz (1998:51).

²³ Importa referir que o facto de nas zonas rurais o principal sinal de aprendizagem é a competência (oral ou escrita) na língua portuguesa.

²⁴ Importa recordar que o Ensino Bilingue não é obrigatório. Orienta-se que as escolas com esta modalidade tenham, também, turmas do ensino monolíngue para aqueles alunos que não preferem o Ensino Bilingue ou que possam ir transferidos doutras escolas.

Actualmente, a escolarização bilingue tem sido defendida em diferentes quadrantes do mundo pois é vista como forma de promover a diversidade cultural e linguística, possibilitando assim, a diversidade cultural e linguística como requisitos para o desenvolvimento harmonioso da humanidade.

Nesta perspectiva, Garcia (2009) refere que a educação bilingue é a única maneira de educar no século XXI, pois o sujeito hoje, desde cedo em sua existência, é introduzido a uma complexa rede de comunicação multicultural e multilingue; rede essa regulada por políticas educacionais, histórias, crenças, necessidades, desafios e aspirações “glocalizadas”, ou seja, locais e globais.

A partir disto percebe-se que o Ensino Bilingue desenvolve no aprendente, um sentido de bilinguagem, isto é, “*estado psicológico do indivíduo que utiliza mais de um idioma em sua comunicação social. Seu desenvolvimento abrange as dimensões: psicológica, cognitiva, linguística, social e cultural*” (Hamers e Blanc, 2000).

Geralmente o Ensino Bilingue é associado a contextos multilingues. Em muitos desses contextos, as línguas não gozam do mesmo estatuto ou papel social. Nesses contextos, as línguas estabelecem uma relação diglósica.

No campo educacional considera-se que o uso da língua materna da criança ou aprendente, possibilita a aprendizagem da língua segunda. Neste contexto, o Ensino Bilingue é guiado pelo princípio de interdependência linguística²⁵ (CUMMINS 2008) e de bilinguismo aditivo²⁶ (Lambert 1982) citados por GARCIA (2009). Esta autora refere ainda que a grande vantagem do Ensino Bilingue é a sua potencialidade transformadora das práticas escolares, permite que cada criança estimule e expanda o seu intelecto e imaginação, assim como adquira meios de expressão e acesso das diferentes formas de estar no mundo (op.cit).

Aliás, este é o espírito defendido pela UNESCO, que desde a sua fundação em 1945 tem realçado a importância da escolarização em língua materna. Assim, na década de 50 do século XX, afirmava que é axiomático que a criança aprende melhor quando o ensino é feito através da sua língua materna (língua que conhece). A partir desse momento, este organismo das Nações Unidas tem estado a encetar esforços e reformas na área das línguas e educação, nomeadamente, o ensino

²⁵ A instrução em LX é eficaz para promover a proficiência em LX, a transferência desta proficiência para a LY, também irá ocorrer quando o indivíduo é exposto à LY (na escola ou fora dela) e esteja suficientemente motivado para aprender a LY.

²⁶ A aprendizagem de uma L2 não impede ou substitui o desenvolvimento da língua materna.

na língua materna, ensino bilingue e/ou multilingue, línguas como elemento fundamental para a educação intercultural.

Considera-se que o aluno ao entrar pela primeira vez na escola, já tem as competências básicas da sua língua materna. Ele terá já aprendido quase todo o sistema de sons e estruturas gramaticais da sua língua e pode comunicar. Consequentemente, o aluno desenvolverá com mais facilidade as habilidades cognitivas nesta língua.

Esta posição é defendida por KRASHEN (1996) ao referir que quando as escolas providenciam o ensino na língua primeira, dão duas coisas: conhecimento e literacia. O conhecimento que as crianças tiveram através da sua língua primeira ajuda na leitura e compreensão da outra língua. A literacia desenvolvida na língua materna é transferida para a língua segunda²⁷.

O ensino bilingue, para além de ter vantagens pedagógicas, tem outras de natureza psicológica, social e cultural pois o aluno usa uma língua materna através da qual constrói automaticamente os significados, podendo expressar-se e compreender os enunciados. Socialmente, a língua que usa é o meio de identidade entre os membros da comunidade a que pertence (CHIMBUTANE, 2011).

Face a estas posições, o Ensino Bilingue é visto como estratégia para a melhoria do ensino, preservação linguística e cultural na medida em que através do Ensino Bilingue faz-se a ligação entre a língua e cultura da casa com a escola.

Ensino Bilingue em Moçambique

A razão principal da introdução do ensino bilingue resulta do facto de estudos terem revelado que *“o uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino era uma das causas principais do insucesso escolar”* (PATEL 2006, 2012; NGUNGA et al 2010,).

A partir dos resultados encorajadores do PEBIMO, na Reforma Curricular do Ensino Básico de 2003, introduz-se a educação bilingue ao lado do ensino monolíngue que já estava em vigor desde o período colonial.

²⁷ When schools provide children quality education in their primary language, they give them two things: knowledge and literacy. The knowledge that children get through their first language helps make the other language they hear and read more comprehensible. Literacy developed in the primary language transfers to the second language.

O Ensino Bilingue devia ter lugar, numa primeira fase, em regiões rurais linguisticamente homogêneas como forma de garantir que cada moçambicano aprenda os primeiros rudimentos de leitura/escrita e aritmética na sua língua materna. (NGUNGA et al, 2010). Para além das razões de natureza linguístico-pedagógico, apontam – se também as de ordem cultural e de identidade e língua como direito (INDE, 2003).

O modelo escolhido é o de transição²⁸ com características de manutenção de forma a garantir o desenvolvimento de bilinguismo aditivo. Considera-se que *“quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas habilidades cognitivas e linguísticas para a L2”* (INDE, 2003). Assim, o Ensino Bilingue introduzido em Moçambique prevê o seguinte:

- No 1º ciclo (1ª e 2ª classes) a língua materna é o meio de ensino. A L1 e o português são ensinados como disciplina, mas o português é ensinado para desenvolver habilidades de oralidade preparando a aprendizagem da leitura e escrita em português;
- No 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes), inicia a transição gradual do meio de ensino. A L1 e o português são disciplinas, na 3ª classe a L1 ainda é o meio de ensino - aprendizagem e na 4ª classe o português passa a ser meio e a L1 auxiliar;
- No 3º ciclo (6ª e 7ª classes), o português é o único meio, podendo a L1, ser leccionada como disciplina, mas pode servir de auxiliar no processo de ensino – aprendizagem.

Resumindo, o Ensino Bilingue em Moçambique tem três modalidades de implementação:

- i) Programa de educação bilingue: línguas moçambicanas/português;
- ii) Programa de ensino monolingue em português - L2 com recurso às L1;
- iii) Programa de ensino monolingue em português – L2 e L1 como disciplina (INDE, 2003).

Isto pode ser visualizado na figura abaixo:

²⁸Para além dos modelos de transição e de manutenção, existem, ainda, os de imersão, submersão e dual way (vide Baker, 2006).

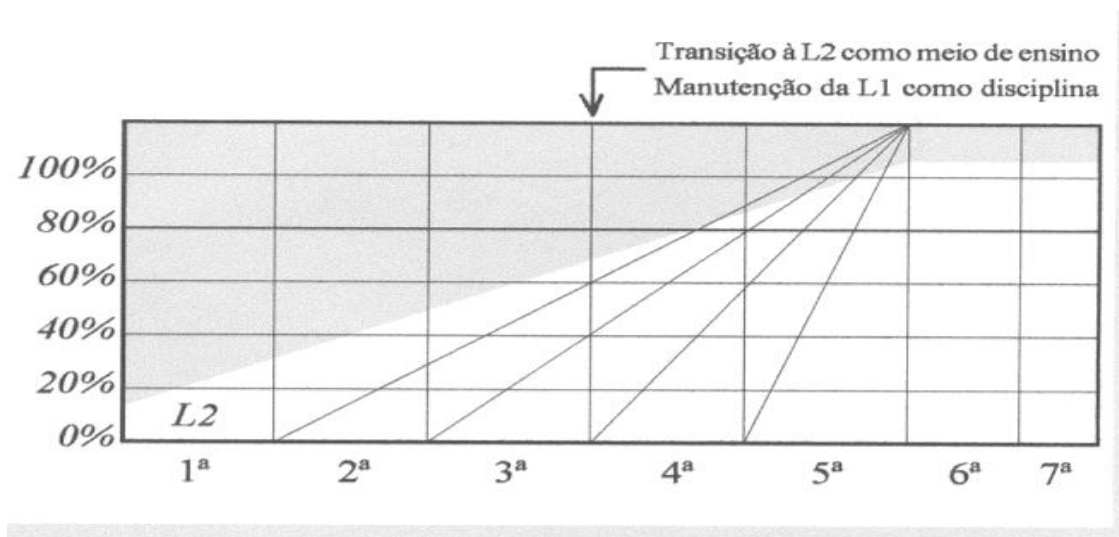


Figura 1: Modelo de Ensino Bilingue de transição com características de manutenção.

Isto significa que o modelo de transição adoptado é assimilacionista que tem o objectivo de incrementar o uso da língua maioritária no contexto escolar (BAKER, 2006)²⁹.

Sendo assim, a partir da 2003 começou a se verificar uma experimentação da implementação. Inicialmente foram identificadas 23 escolas onde foram usadas 16 línguas bantu (NUNGA et al, 2010).

A província de Gaza faz parte deste grupo. Para além das duas escolas da fase experimental, começou a haver expansão horizontal. Esta expansão tem vindo a ser realizada em parceria com a Unidade de Desenvolvimento do Ensino Básico (UDEBA -Lab). Assim, em 2006, a UDEBA-LAB, o Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE) e a Direcção Provincial da Educação e Cultura (DPEC) em Gaza assinaram um acordo com o objectivo de planificar e implementar actividades conjuntas com vista a desenvolver o Ensino Bilingue na província (Ngunga et al, 2010).

Como resultado desta parceria houve expansão horizontal do Ensino Bilingue dentro das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP's) nas quais se localizavam as escolas de experimentação. Assim, até 2009, o número de escolas do Ensino Bilingue evoluiu para 13, contra 2 da fase piloto (NGUNGA et al, 2010).

²⁹ "The aim of transitional bilingual education is **assimilacionist**" (Colin Baker, 2006:221).

Os professores beneficiaram-se de capacitações ministradas por técnicos do INDE. Dado o facto de se considerar que o Ensino Bilingue era um sucesso, houve necessidade de expandir para mais ZIP`s. Para tal, em 2010, UDEBA-LAB, DPEC – Gaza e a Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza assinaram um protocolo. Deste acordo, houve capacitação professores de 10 ZIP`s dos Distritos de Bilene e Mandlakazi, sendo 5 em cada distrito. Os conteúdos ministrados foram sobre leitura e escrita nas línguas Changana e Chope, metodologias de ensino de leitura e escrita, metodologias de ensino de Ciências Naturais e Matemática e filosofia do Ensino Bilingue. Estas sessões eram realizadas sob supervisão de técnicos do INDE, Ministério da Educação e da DPEC -Gaza. Com esta medida, a rede de escolas do Ensino Bilingue subiu para 72, passando a liderar o ranking das províncias com escolas com educação bilingue (cf. PATEL, 2012).

Dada esta expansão surge-nos a necessidade de saber qual tem sido a percepção dos professores e dos pais e/ou encarregados de educação. Para o efeito, os nossos informantes são professores e pais/encarregados de educação de duas escolas onde a expansão foi feita a partir de 2010.

Percepção dos professores e encarregados de educação sobre o Ensino Bilingue

O objectivo principal do estudo é de apresentar as percepções e posicionamentos dos professores e encarregados de educação face à nova política linguística educacional através da qual se introduz a escolarização bilingue, onde a língua materna dos aprendentes é objecto, meio de ensino e disciplina escolar. Deste modo, nesta parte apresentam-se os posicionamentos dos informantes.

Percepção dos professores sobre o Ensino Bilingue

Para aferir o posicionamento dos professores foram entrevistados seis professores das duas escolas escolhidas, sendo três em cada escola e todos do segundo ciclo do ensino primário. As características³⁰ destes são apresentadas no quadro que se segue:

³⁰ Os nomes dos professores são codificados, sendo que P significa Professor.

Quadro: Caracterização dos professores

Nr.	Características	P1	P2	P3	P4	P5	P6
1.	Idade (anos)	28	30	36	26	35	24
2.	Formação académica	12 ^a	12 ^a	12 ^a	12 ^a	12 ^a	12 ^a
3.	Formação profissional	Nenhuma	10 ^a +1	Nenhuma	10 ^a +1	10 ^a +2	10 +1
4.	Anos de experiência profissional	08	5	14	5	15	4
5.	Classe que lecciona	5 ^a	4 ^a	5 ^a	3 ^a	3 ^a	4 ^a
6.	Língua Materna	Chitshwa	Changana	Chitshwa	Gitonga	Changana	Chitshwa
7.	Língua falada frequentemente	Changana	Changana	Changana	Changana	Changana	Português
8.	Língua falada com maior fluência	Xitshwa	Português	Changana	Gitonga	Changana	Xitswa e Changana
9.	Anos de leccionação no Ensino Bilingue	3	Nenhum	5	3	2	3

A partir dos dados do quadro pode-se depreender que os professores são jovens, com idade compreendida entre 24 a 36 anos, têm 12^a classe e com fraca formação psico-pedagógica e noutros casos sem nenhuma (vide os P1 e P3). Acresce-se a esta debilidade o facto de estes professores não terem nenhuma formação sobre o Ensino Bilingue, excepto algumas capacitações com duração de uma a duas semanas.

Alguns professores não têm Changana³¹ como língua materna e reconhecem não ter competência suficiente para leccionar em Changana. Isto mostra que muitos professores estão no ensino bilingue apenas para cumprir ordens superiores ou por acharem que teriam oportunidade de aprender com os alunos. Prova disso é P4 que quando questionado se se sentia bem por estar a leccionar em Changana não sabendo falar, disse que não podia fazer nada porque *é a única alternativa e aprende a língua com os alunos*.

³¹ Importa referir que, para esta ZIP, as línguas envolvidas no ensino bilingue são Changana e Português.

Apesar dos constrangimentos acima referidos, os professores consideram que o Ensino Bilingue é benéfico na medida em que permite uma boa interacção e os *“alunos percebem melhor a matéria”* (P2). Esta capacidade de assimilação da matéria deve-se ao facto de que os alunos *“lêem e entendem, assimilam rapidamente os conteúdos”* (P3).

Permite a participação na medida em que *“as crianças são activas”* (P3), os alunos não se sentem inibidos e comunicam-se com *“liberdade e usam conhecimento que traz de casa”* (P2).

Portanto, a vantagem apresentada consiste na fácil integração dos alunos no ambiente escolar dado que a língua que usa em casa é, também, usada na escola o que cria maior motivação para a aprendizagem.

Outro aspecto a ter em conta é a possibilidade de os alunos ensinarem ou até terem ajuda dos pais. Isto faz com que o Ensino Bilingue seja considerado pois *“ajuda a partilhar experiência com os pais”* (P3).

Os professores mostraram que não percebem que o uso da língua materna é transitório, com objectivo de potenciar a aprendizagem do português. Esta constatação é feita quando questionados sobre o significado do Ensino Bilingue onde mostraram que está mais ligado ao ensino da língua materna (Changana). Assim, para estes professores, o Ensino Bilingue visa *“fazer o aluno saber escrever e falar a sua língua materna”* (P3) ou *“que a criança aprenda a sua língua materna na escola”* (P4). Há casos ainda de professores que não souberam dizer em que consiste o Ensino Bilingue.

Deste modo, (in)conscientemente, há prolongamento do uso de Changana como meio, mesmo depois da 3ª classe, tal como refere um dos professores ao dizer que *“é difícil fazer a transição da língua materna para o português, então frequentemente uso a língua materna como recurso”* (P5).

Portanto, servem-se da facilidade de interacção com os alunos para usar a língua materna como meio do primeiro ao segundo ciclo (5ª classe). Esta situação cria um mau estar nos encarregados de educação que, tal como veremos adiante, consideram que o Ensino Bilingue tem a desvantagem de fazer com que tanto em casa, como na escola, os seus filhos falem apenas Changana.

Percepção encarregados de educação sobre o Ensino Bilingue

A comunidade estudada está no meio rural. Grande parte da população dedica-se à agricultura e alguns são mineiros na República da África do Sul. Assim, os encarregados de educação contactados são camponeses, excepto um que é mineiro.

Os encarregados referem que quando matricularam os seus educandos não sabiam que estariam no Ensino Bilingue. Só depois se aperceberam através dos filhos e quando se contactaram a escola, foi-lhes dito que o Ensino Bilingue é um programa do Governo e que seria implementado em todas as escolas.

Foi desta forma que se justificou o facto de na Escola Primária do 1º Grau de Chibinheni, todas as turmas (da 1ª a 5ª classes) serem do Ensino Bilingue. Portanto, a primeira constatação é de que os pais encaram o Ensino Bilingue como “lei” do Estado. E o facto de terem os alunos matriculados numa escola acham que só podem cumprir o que se decide. Portanto, a escola é vista como representante do Estado³². Não há democratização da escolha da modalidade de ensino a seguir, apesar de o regulamento do Ensino Básico prever que o Ensino Bilingue é opcional.

Apesar destes aspectos, os encarregados consideram que o Ensino Bilingue é vantajoso por várias razões, dentre várias o facto de permitir que os filhos se *“entendam com os outros, percebam melhor a informação, permite comunicação com os mais velhos”* E1.

Consideram ainda que o Ensino Bilingue pode criar possibilidade de ter *“emprego onde se exige conhecimento de várias línguas”* (E3). Portanto, percebe-se que o conhecimento de várias línguas alarga a oportunidade de comunicação em vários domínios em que cada língua for solicitada.

Mostraram ainda que os filhos ensinam os pais a ler em Changana e português e na leitura da bíblia (E6)

Apesar das vantagens acima indicadas, alguns pais não concordam com a forma como o ensino bilingue é implementado naquelas escolas.

Consideram que os alunos levam muito tempo a aprender apenas na língua materna o que pode ser prejudicial. Assim, *“o problema [do ensino bilingue] é que estudam em Changana até à*

³² Facto curioso é que a Escola Primária de Chibinheni está situada à cerca de 3 Km da Escola Primária de Chimondzo. Nem com isso, os encarregados tomam a iniciativa de matricular/transferir os seus filhos para o ensino monolíngue oferecido em Chimondzo. A razão apresentada é que os filhos sempre estudaram na Escola de Chibinheni.

5ª, depois é que estudam o português. Assim, só falam Changana tanto em casa como na escola.” (E2).

Os encarregados propõem que o Ensino Bilingue seja realmente em duas línguas *“gostaria que estudassem em todas as línguas porque ajuda na comunicação”* (E5).

Esta situação pode resultar da dificuldade de implementação da transição das habilidades da língua materna para a aprendizagem da língua segunda.

Considerações finais

O objectivo principal do nosso estudo é de aferir as percepções e posicionamento dos professores e encarregados de educação face à política linguística educacional moçambicana que introduziu oficialmente, desde 2003, a Educação Bilingue. Esta política constituiu uma viragem ao cenário que se verificava desde o período colonial em que o português era a única língua de ensino apesar de ser estranha para a maioria dos seus aprendentes.

Os resultados do estudo mostram que há uma consciência positiva em relação ao Ensino Bilingue tanto entre os professores, como entre encarregados de educação.

Os professores têm a percepção de que o Ensino Bilingue permite melhor interacção com os alunos, o que facilita a aprendizagem das matérias bem como da leitura e escrita na/da língua materna. Os encarregados consideram que é mais-valia na medida em que permite a aprendizagem da sua L1 e a LP pode trazer vantagens no futuro. Consideram ainda que os alunos transferem as suas habilidades para os pais, ensinando-os a ler a bíblia.

Porém, é necessário recordar que o modelo adoptado em Moçambique toma as línguas maternas ao serviço da LP. Sendo assim, em função do que se constatou, a satisfação dos professores resulta do facto de a introdução da língua materna dos alunos permitir/facilitar a interacção e participação destes. Constatou-se que não se perseguem os objectivos preconizados, que se circunscrevem na transição para a aprendizagem em português e a língua materna poder ser auxiliar.

Caso não se observe a transição, não se verificará a transferência das habilidades adquiridas na L1 e, consequentemente, o Ensino Bilingue não resolverá o problema pelo qual foi introduzido. Queremos com isto dizer que caso se mantenha a aprendizagem e em Changana apenas, vai se

perpetuar o insucesso escolar pois os alunos não saberão nem compreenderão os conteúdos serão dados apenas em português.³³.

Constatou-se um défice na formação dos professores nesta área. Ainda que tenham tido capacitações, essas não são suficientes para responder às exigências do Ensino Bilingue. Os professores não são alfabetizados nas suas línguas maternas, assim julgamos que capacitações de duas semanas jamais resolveriam este défice. Seria conveniente que se pense nas condições de aplicabilidade desta modalidade de ensino e que se desenhe e introduza um curso de formação de professores de Ensino Bilingue, e não apenas capacitações. Só depois da formação poderia se fazer a expansão. Os professores vão ao Ensino Bilingue apenas como voluntários (porque são falantes da língua) ou porque a escola decidiu introduzir o Ensino Bilingue e por isso são obrigados a integrar-se para garantir o emprego (caso do P4).

Seria importante que se aproveite a consciência positiva que a comunidade tem da introdução da sua língua na escola. Esta atitude deve ser acompanhada por uma programação eficaz para que o Ensino Bilingue não seja alvo de descrença no futuro.

Esta atitude positiva dos encarregados de educação pode resultar do papel que a Missão Protestante Suíça desempenhou na zona Sul de Moçambique, o que contribuiu para a o uso e desenvolvimento do Changana (NGOENHA 2000, CRUZ & SILVA 2001 e LAFON, 2012). Portanto, as comunidades ao verem a sua língua no ensino sentem a sua identidade mais elevada o que cria prestígio social.

Somos ainda de opinião de que o Ensino Bilingue deve ser visto como opcional. As escolas deviam ter turmas de Ensino Monolingue e do Ensino Bilingue para permitir que os alunos tenham possibilidade da escolha. É necessário que haja clarificação dos seus objectivos junto dos encarregados de educação para que estes matriculem os filhos conscientes dos passos seguintes. Portanto, trata-se da necessidade de se fazer uma consciencialização linguística junto dos encarregados e professores para que se percebam os propósitos do Ensino Bilingue, o que orientará as atitudes e práticas seguintes.

³³ Importa recordar que o exame do fim do segundo e terceiro ciclos, 5ª classe e 7ª classe, respectivamente, são nacionais. Nestes, não há discriminação das modalidades frequentadas pelos alunos.

Referências

- BAKER, Colin. *Foundations of Bilingue Education and Bilingualism*. 3 ed. London, Multilingual Matters, 2006.
- BENSON, Carol. “Alguns Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique”. In: *Uso das Línguas Africanas no Ensino*. Problemas e Perspectivas. Maputo, INDE, 1998.
- CHIMBUTANE, Feliciano. *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Toronto, Multilingual Matters, 2011.
- CUMMINS, J. *Teaching for Transfer - challenging two solitudes assumptions in Bilingual Education*. New York, 2008.
- CRUZ & SILVA Teresa. *Igrejas Protestantes e Consciência Política no Sul de Moçambique: caso da Missão Suíça (1930-1974)*. Maputo, Promédia, 2001.
- DIAS, Hildizina N. *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar*. Em Direcção a uma Prática Linguístico – Escolar Libertadora. Maputo, Promédia, 2002.
- FIRMINO, Gregório. *A Questão Linguística na África pós-colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Moçambique, Promédia, 2002.
- FORTIN, Marie-Fabienne. *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lourés, Lusociência, 1999.
- GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in 21st Century: a global perspective*. Oxford, Blackwell, 2009.
- GONÇALVES, Perpétua. *Português de Moçambique: Uma Variedade em Formação*. Maputo, Livraria Universitária e Faculdade de Letras, 1996.
- HAMERS, Y e BLANC, M.. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University, 2000.
- INDE. *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- KRASHEN, Stephen. *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates, 1996.
- LOPES, Armando J. *A Batalha das Línguas. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo, Fundação Universitária, UEM, 2004.

- MARCONI, Maria de A. e LAKATOS, Eva M. *Técnicas de Pesquisa Científica*. São Paulo, Atlas, 1991.
- LAFON, M. “Educação Bilingue em Moçambique: interesse popular ultrapassa a timidez inicial do programa”. In CHIMBUTANE, Feliciano. e STROUD, Christopher. *Educação Bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo, Texto Editores, 2012.
- NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e axiologia da Educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo, Livraria Universitária, UEM, 2000.
- NGUNGA, Armindo et al. *Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino*. Maputo, CEA- UEM 2010.
- PATEL, Samina Amade. *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. Tese apresentada para a obtenção do grau de académico Doutor em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2012. (não publicada).
- PATEL, Samina Amade. *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2006. (não publicada).
- RUIZ, João A. *Metodologia Científica. Guia para eficiência nos estudos*. 4.ed. São Paulo, 1998.
- SPOLSKY, Bernard. *Sociolinguistics*. Oxford : Oxford University Press, 1998.
- STROUD, Christopher e TUZINE, António. A Abordagem de Questões de Educação Multilingue em Países em Vias de Desenvolvimento In: *Uso das Línguas Africanas no Ensino*. Problemas e Perspectivas. Maputo, INDE, 1998.
- TIMBA, Elvira António. *Educação Bilingue em Moçambique. Que perspectivas?* Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 1998.
- UNESCO. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris, UNESCO, 1953.

Apêndice 1

Guião de Entrevista aos Professores

1. Idade:_____
2. Formação académica_____
3. Formação profissional_____
4. Que experiência profissional tem? _____
4. Classe que lecciona? _____
5. Língua Materna? _____
6. Língua que fala frequentemente? _____
7. Língua que fala com maior fluência? _____
8. Anos de leccionação no Ensino Bilingue? _____
9. Beneficiou-se de alguma formação/capacitação na área de ensino bilingue? ____ Se sim, quando?____ Por quanto tempo?
10. Que critérios são usados para a formação de turmas do Ensino Bilingue?
11. O que acha do Ensino Bilingue?
12. Qual tem sido a atitude dos pais e/ou encarregados de educação dos alunos do Ensino Bilingue? (apoiam, gostam, incentivam a participação dos alunos?)
13. Como tem sido a interacção com os alunos?
14. O que entende do Ensino Bilingue?

Muito Obrigado!

Apêndice 2

Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação

1. Idade: _____
2. Profissão/Ocupação _____
3. Qual é a sua Língua Materna? _____
4. Tem quantos filhos a frequentar o ensino bilingue?
5. Porquê o(s) matriculou naquela modalidade? _____
6. Por que não o(s) matriculou na turma monolíngue, onde aprenderia(m) somente em português?
7. Acha ser bom que o(s) seu(s) filho(s) aprenda em Changana e português? Porquê?
8. Que vantagens espera para o seu filho ao aprender em Changana (Chope) e português?
9. O que tem a recomendar para os pais que não matricularam os seus filhos no ensino bilingue?
Porquê?

Muito Obrigado!

Os novos estudos de letramento. Relação dos modelos autónomo e ideológico com os conceitos de letramento e escolaridade

Roger González-Margalef³⁴

Resumo

Este trabalho analisa as diferentes tendências que os estudos de letramento têm adoptado durante os últimos anos do século XX, a partir do ano 1970, como necessidade de encontrar novos formatos de viabilidade deste campo científico, como área de influência na escolaridade e na educação, isto é, no ensino das práticas de leitura e escrita, tidas como essenciais dentro dos sistemas escolares universais. Dentro do âmbito de uma viragem social, o letramento, graças a teorias como os Novos Estudos de Letramento (NEL) e a Teoria da Actividade (TA), com certas diferenças entre si, mas com o denominador comum de acabar com o tradicionalismo fragmentado de entender a leitura e escrita como práticas autónomas e isoladas, torna-se mais social e de relação permanente entre interlocutores com as várias manifestações de letramento realizáveis no dia-a-dia, e que portanto devem ser treinadas desde a idade escolar em todas as disciplinas e não só naquelas de língua. A estrutura do trabalho é a seguinte: Introdução, onde se apresenta o tema, justificação do mesmo e objectivos da pesquisa bibliográfica feita para a obtenção de certos conhecimentos e formação de opiniões; Desenvolvimento, que é a parte central e mais prolongada, na qual se descreve o conceito de letramento em algumas das suas variedades, apresentam-se os NEL, a sua interface com a Teoria da Actividade (TA), e as suas implicações pedagógicas, isto é, na escolaridade; Conclusões e Recomendações, onde se expõem as ideias finais, em jeito de resumo, em relação aos temas abordados, juntamente com recomendações/orientações de como prosseguir com este tipo de estudos e que contribuam para o alcance de uma educação cada vez mais competente.

Palavras chave: Letramento, Alfabetização, Novos Estudos de Letramento, Escolaridade.

Abstract

This paper analyzes the different tendencies that literacy studies have adopted during the last years of the XXth century, from 1970 onwards, as a need for finding new forms of viability in this scientific field as area of influence within the schooling and education, that is, in the teaching of practices of reading and writing, considered as essential within universal schooling systems. Within the frame of a social turn literacy, because of theories like the New Literacy Studies (NLS) and the Activity Theory (AT), with so many differences among themselves but sharing the common indicator of finishing with the fragmented traditionalism of understanding reading and writing as autonomous and isolated practices, becomes social and permanently related among speakers with the various manifestations of literacy, possible on a daily basis, and that therefore must be trained from early schooling ages in all disciplines and not only in those of language. The structure of the work is the following: Introduction, where the topic, its justification and objectives of the bibliographic research are presented, in order to obtain certain knowledge and creation of opinions; Development, which is the central and longest part, in which the concept of literacy is described within some of its variations, also NLS are presented and their interface with the AT alongside their pedagogical implications, that is, at school; Conclusions and Recommendations, where the final ideas are exposed as resume, linked to the topics of the whole article, also accompanied to recommendations/orientations for the follow-up in this kind of studies that contribute to reach an education if a higher level.

Key words: Literacy, Alphabetization, New Literacy Studies, Schooling.

³⁴ Licenciado em Filologia de Línguas Clássicas pela Universidade de Barcelona (Espanha) e actualmente estudante de Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda na Universidade Eduardo Mondlane (Maputo). Trabalha como tradutor e docente de línguas no ISET/OWU da ADPP Moçambique. Email: rogerglez469@gmail.com

Introdução

Este trabalho visa aproximar-se aos vários conceitos de letramento já existentes e, com eles, apesar de o conceito já estar saturado de estudos e definições, conseguir entender as razões que provocaram, a partir dos anos 1980, o surgimento de uma nova teoria de entender o letramento, designada por Novos Estudos de Letramento (NEL), liderado por Brian Street, e com certas consequências que teve e poderá ainda ter no âmbito da educação.

Este tema toca muito a qualquer estudioso de línguas e linguística, especialmente na vertente de ensino em sala de aulas. Os professores devem sentir-se obrigados e motivados em saber compreender e dominar todos os níveis de alfabetização e letramento(s) que existem dentro duma sala de aulas, para assim poderem tratar o estudante de acordo com as suas necessidades mais imediatas, pois se bem que o ensino em sala de aulas nunca é personalizado, é evidente que um currículo escolar (quer nacional ou local) deixa de lado muitos aspectos inerentes ao desenvolvimento pessoal do estudante, e portanto, é tarefa do professor adaptar-se a essas necessidades para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais rico e produtivo.

Este trabalho tem como objectivo geral analisar a importância dos Novos Estudos de Letramento no contexto educacional actual. Seguidamente, procurar-se-ão algumas especificidades tais como entender os fundamentos dos Novos Estudos de Letramento desde os seus inícios até a actualidade; relacionar os modelos autónomo e ideológico de letramento com os conceitos de letramento e escolaridade, com base nas suas práticas; e exemplificar práticas e usos dos dois modelos de letramento e o seu impacto na sala de aulas.

Desenvolvimento

Conceitos preliminares: Letramento

Desde 1970, muitos estudos têm surgido em volta do letramento, mas com pouco sucesso de criar um consenso entre eles. Entende-se por letramento, entre outras definições válidas, como “*a capacidade das pessoas alfabetas e analfabetas de reflectir sobre a própria linguagem*” (TERRA, 2012); assim, ser letrado implica saber usar a escrita com capacidade metalinguística de ver e entender a linguagem. A tarefa do letramento é situar a leitura e escrita nos seus vários contextos sociais (letramentos). Portanto, o termo letramento considera-se “saturado” mas também precisa de ser mais investigado, pois as condições sociais, as ideologias e os modelos educativos mudam e com eles os usos da escrita.

Alfabetização-Letramento

A alfabetização é o primeiro reconhecimento dos princípios de uma língua e dá-se através do ensino formal; o letramento não é tão arbitrário, e isso tem os seus efeitos. Os Novos Estudos de Letramento (NEL) pretendem mostrar a utilidade de práticas não hegemônicas de letramento.

Indivíduos não alfabetizados também são letrados porque são capazes de participar em práticas sociais que envolvem a escrita, apesar de não dominarem o código. Por exemplo, uma criança que não fala português em Moçambique é capaz de dizer os preços do produto que vende na rua e sabe interpretar que o dinheiro que recebe das vendas servir-lhe-á para comprar pão e se alimentar.

Os Novos Estudos de Letramento

A partir de 1980, aproximadamente, aparecem os NEL e surgem como reacção ao tradicionalismo de conhecimento estrito do código linguístico (alfabetismo); também surge com os NEL a vontade de examinar a relação entre oralidade e a escrita, num contexto histórico no qual a escrita era vista como dominante, segundo o paradigma da autonomia de Brian Street (1984). Na mesma linha, Barton (1994 apud Bragança & Baltar, 2015) entende que cada tempo histórico e cultura predispoem usos diferentes da escrita.

Os NEL consideram a identidade, poder e interacções em eventos constituídos de práticas sociais e com um contexto que determina o comportamento do indivíduo (GEE, 1999).

Os NEL pretendem abandonar a simples aquisição de habilidades e potenciar as práticas sociais de letramento (STREET, 2003), especialmente hoje com a influência das tecnologias do nosso dia-a-dia, e por isso procuram identificar os letramentos mais dominantes e os mais marginalizados. Isto acontece através dos modelos autónomo e ideológico de letramento:

- Modelo autónomo é aquele baseado em práticas independentes de escrita. Por exemplo na Grécia platónica, a oralidade e a memorização tinham mais peso (dicotomia fala-escrita); um outro caso são os usos diferenciados da escrita em três línguas dentro da tribo Vai da Libéria, cada uma com uso determinado:
 - Escrita Vai, familiar, de uso informal;
 - Escrita em inglês, de uso na escola; e
 - Escrita árábica, de uso religioso.
- No modelo ideológico, o letramento prioriza as práticas sociais da vida diária e não apenas como habilidade técnica, isto é, saber ler e escrever (cf. 2.1.2 deste trabalho, sobre a

dicotomia entre alfabetização e letramento); “*letramento é cultura mas também estrutura de poder numa sociedade*” (FREIRE, 1987, apud Bragança & Baltar, 2015).

Segundo Heath (1983, apud Bevilacqua, 2013), o modelo ideológico implica a formação de eventos de letramento, entendidos como situações em que um portador de qualquer escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. Por exemplo, discutir uma notícia de jornal ou um texto literário com alguém.

Entretanto, as práticas de letramento são modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento, como por exemplo o treino da leitura que um aluno pode fazer dentro da sala de aulas.

Os NEL inserem-se no contexto da chamada “*viragem social*” (GEE, 1998), que são um conjunto de novas maneiras de pensar e agir que pretendem, entre outras coisas, deixar de lado o behaviorismo individual de inícios de século XX para se integrar numa interação sociocultural. Dito de outra maneira e tomando o exemplo dos NEL, a leitura e escrita passam a ser actividades integradas num contexto sociocultural, e já não mais como actividades independentes.

Outros movimentos da época, em outras áreas, mas com a mesma inclinação, são:

- Etnometodologia e análise conversacional;
- Psicologia discursiva;
- Etnografia da fala;
- Psicologia sociohistórica;
- Linguística cognitiva;
- Teoria da composição moderna;
- Sociologia moderna.

Esta viragem social tem implicações políticas “*progressivas*” (GEE, 1998, p.6), em contraposição com o tradicionalismo ou hierarquias de poder, elitistas; o lado humano e social adquire maior peso do que os mercados, o consumo, o capitalismo individualista, sem conhecer ou ter uma visão geral de toda a situação³⁵. Por exemplo, há cadeias de montagem em fábricas onde cada um apenas conhece a sua parte, e esse trabalho não tem nenhuma relação ou implicação social, cultural, política, etc.

³⁵ Erich Fromm aprofunda vastamente sobre este aspecto na sua obra de referência *Ter ou Ser*, de 1976.

No capitalismo mais recente (e também mais tecnológico) há um interesse de simplificar processos, unir práticas, pessoas, bens, serviços e dar flexibilidade às instituições, e esses movimentos de “viragem social” foram rapidamente engolidos por esse novo capitalismo, incluindo os NEL, que entendem que não há nada como “peça solta” no campo da linguagem, mas que tudo tem uma ligação intrínseca e contextual. Com estes conceitos claros, passar-se-á para a seguinte parte deste trabalho, ligada à escolaridade.

Consequências/implicações dos NEL na escolaridade

A escola é o lugar onde supostamente o indivíduo se torna letrado quando participa de forma competente em eventos de letramento nas diversas esferas sociais da actividade humana e não só se limita a usar a escrita por necessidade.

Terra (2012) entende o letramento e a escolaridade divergentes em que o primeiro é um processo gradual, informal e ilimitado, pois não tem um produto final; enquanto a escolarização é uma prática formal com objectivos a alcançar e implica um reconhecimento oficial no seu fim.

A escola deve letrar pessoas capazes de saber lidar (saber ler, entender, produzir, analisar discutir, etc.) sobre assuntos que têm a ver com a escrita e sua funcionalidade de acordo com as novas práticas sociais impostas pelas complexas tecnologias das sociedades que demandam letramentos múltiplos.

No contexto da “viragem social” apresentado acima a partir das propostas de Gee (1998), e já directamente relacionado ao campo do letramento, entende-se que as palavras (práticas de escrita e oralidade) dão valor a um contexto e exactamente ao inverso, o contexto dá valor às palavras. Exemplo disto é o facto que a palavra “colar” pode adquirir um sentido de “transcrever” uma palavra ou frase escrita em formato digital; portanto é este formato digital que nos faz entender que “colar” vem a dizer “transcrever” apesar de não estar a colar a palavra propriamente com cola material ou fisicamente. A mesma coisa aplica-se ao sentido digital da palavra “pendurar algo num website”, pois não se pendura nada fisicamente com pregos, mas sim insere-se e publica-se.

Em outra ordem de coisas, a Escola de Lancaster, no fim do século XX trouxe a proposta de “Letramentos Locais”. Hamilton (1998, in GEE, 1998) questiona o que é que faz um evento de letramento ser considerado como tal. Não há uma resposta firme a isso, mas sim há o entendimento, a partir dos NEL, que há peças (*bits*) de linguagem integradas nas configurações mais complexas junto com as palavras, atitudes, objectos, símbolos, pensamentos, acções, contextos.

O ensino tem o objectivo de formar o homem com capacidades criadas socio-historicamente (LIBÂNEO, 2004 apud PINTO, 2014) e produzir um homem letrado, capaz de interagir com a realidade que o circunda.

Pinto (2014) faz uma proposta bastante acertada de relação entre os NEL e a TA (Teoria da Actividade), pois ambos são instrumentos de uso da linguagem nas práticas sociais. O mesmo autor diz que significação e representação cultural hoje estão fragmentadas numa multiplicidade de sistemas, estabelecidos por idade, género, sexualidade, nacionalidade. Também há novos paradigmas científicos: a linguagem é interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006 apud PINTO, 2014) porque interage com outros campos do saber. A sociedade não é neutra, é ideológica e hierárquica e isso nota-se nas práticas sociais de letramento actuais. É neste âmbito que surgem as duas novas teorias, os NEL e a TA, aproximadamente entre os anos 1970 e 1980. Pinto (2014) destaca três aspectos principais comuns entre os dois fenómenos: interacções, actividades e práticas sociais.

Os NEL, como referido mais acima, estudam o impacto do uso da língua escrita em práticas sociais específicas, e não só como aquisição de leitura e escrita (STREET, 2003). Designam-se *novos estudos* porque há uma multiplicidade de letramentos, a partir do conceito básico de “*estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita*” (SOARES, 2002 apud THEISEN, 2014), argumentados pelos modelos autónomo e ideológico. Este último constrói-se nos eventos e nas práticas de letramento.

A Teoria da Actividade (TA)

A TA estuda diferentes formas de práticas humanas como processos de desenvolvimento social e individual (KUUTI, 1996, apud HEEMANN, 2010 in PINTO, 2014), e analisa também o desenvolvimento da consciência em cenários de actividade social prática. Engeström (1999, apud DANIELS, 2003 in PINTO, 2014) propõe três gerações de TA:

- 1º. Liderada por Vygotsky, onde a mediação de alguém no indivíduo com as realidades sociais que encontra está por cima do behaviorismo; ênfase no ambiente para o desenvolvimento intelectual das crianças, porque as influências sociais transformam as habilidades individuais.
- 2º. Leontiev, com análise do desenvolvimento da consciência em cenários de actividade social prática específica, num meio particular. Isto é, o sujeito, o objecto e instrumentos são chave para entender qualquer actividade humana.

3º. Engeström introduz o Sistema de Actividade Humana colectiva, com o desenvolvimento de ferramentas conceituais comuns para a compreensão das múltiplas perspectivas e diálogos possíveis. Adiciona mais elementos à tríade de Leontiev (sujeito, objecto, instrumentos), tais como as regras, a comunidade e a divisão do trabalho. Não basta só analisar uma acção por um sujeito, mas também devemos entender regras subjacentes e a estrutura da comunidade.

Interface NEL-TA

Chegados a este ponto, colocam-se a seguir os princípios básicos da interface entre NEL e TA.

As práticas sociais, pois a actividade é entendida como base de entendimento das práticas humanas; também é para ambos os dois grupos, porque cada letramento consiste na interligação de pessoas ou objectos a partir de acções práticas, com significados concretos.

A mediação: relações sociais onde o sujeito desempenha o papel principal na interacção com o meio, que fornece experiências que moldam o desenvolvimento do indivíduo numa sociedade. A mediação, no entanto, só é possível com ferramentas, como os signos.

Os artefactos culturais, sendo objectos, imagens, símbolos e discursos para expressar sentimentos de entendimento colectivo. Exemplos de artefactos físicos são o giz e apagador, e também a pedra, papel manuscrito, papel impresso e a tela como espaços onde ocorre o letramento. Os artefactos são os encarregados de mudar a natureza e o próprio homem. Tanto NEL com TA aceitam que o uso de ferramentas é indispensável.

Regras e práticas colaborativas implicam poder e ideologias, e o sujeito adopta várias identidades numa comunidade, dependendo da situação específica.

A internalização ou apropriação, apesar da distinta designação pelos NEL e TA respectivamente, também é um elemento comum dos dois fenómenos. O papel do ambiente, com as suas influências socioculturais, afecta o desenvolvimento do indivíduo.

Graças a estes elementos de interface NEL-TA, favorece-se o ensino de línguas, baseado em interacções e práticas sociais. Ambas as teorias potenciam o contacto do sujeito (estudantes) com as práticas sociais reais para construir mudanças de comportamento, isto é, aprendizagem.

Implicações pedagógicas dos NEL

Para Theisen (2014), as novas práticas de leitura e escrita introduzidas pelos NEL têm como objectivo pesquisar as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, tanto formais como informais. E um elemento chave hoje no que diz respeito às práticas sociais é a tecnologia; letramento hoje obriga ao manuseio de tecnologias, também na escola (letramento digital), com efeitos em qualquer nível educativo.

O letramento digital deve ser trabalhado em contextos educacionais (XAVIER, 2005 apud THEISEN, 2014), o que também implica riscos e dificuldades de ter que ensinar ao aluno como procurar informação adequada. Exemplos reais de NEL são:

- Webquestion, programa de trabalho orientado em seis passos (SERAFIM, 2011 apud THEISEN, 2014): introdução, tarefa, processo (directiva), recursos (ficheiros, material de consulta), avaliação, conclusão. Com o webquestion é possível, hoje, o ensino à distância em muitas universidades no mundo.
- Blog educativo: plataforma de discussão e divulgação de trabalhos por alunos.
- Televisão/Vídeo já muito estendidos, e que devem ser entendidos como elementos de lazer, mas que podem servir à educação.

Com as tecnologias acima mencionadas, a área educacional adquire grande sentido no que diz respeito à mobilidade espacial e temporal, além de impulsionar estratégias para promover a leitura e escrita em sala de aulas. Os NEL, perante a sociedade actual cada vez mais tecnológica, admitem que ser professor é um desafio, e motivar a leitura e escrita é cada vez mais difícil por causa dessa diversidade de plataformas (práticas de letramento) em múltiplos contextos.

Para Bragança e Baltar (2016), as implicações na esfera escolar são que a acção docente deve ser eficaz em desvelar os valores associados às práticas de letramento dos estudantes, por exemplo, o modo como eles valorizam a modalidade escrita, para assim torná-los capazes de intervir nos usos reais da escrita.

Barton e Hamilton (1998 apud Bragança & Baltar, 2015) afirmam que uma teoria de letramento implica uma teoria de aprendizagem. Portanto, as práticas de letramento devem tornar a escola mais dialógica e minimizar a discriminação. Neste âmbito, Bunzen (2010 apud Bragança & Baltar, 2015) observa que a cultura escolar sempre apostou na escrita, e assim os letramentos escolares são uma autoridade; por isso a escola é o garante (cenário ideal) e o letramento escolar

existe em forma de cenas de letramento por meio da produção de géneros. Com os NEL, a escola passa a lidar com as práticas de letramento hegemônicas (dissertação, editorial, redacção...) mas também com outras práticas através de experiências próprias dos sujeitos em novos modos de agir, mais familiar ou mais estranho. Segundo Cunha (2010 apud Bragança & Baltar, 2015) os currícula tornam-se mais flexíveis e sensíveis culturalmente quando as práticas familiares e hegemônicas fazem parte; assim como a acção docente, que se torna mais dialógica (ou democrática), pois o professor não perde a sua autoridade como figura de referência, mas deixa de ser autoritário, enquanto o aluno também é mais activo e ciente da sua aprendizagem. Na realidade, a aplicação das teorias dos NEL na educação depara-se com dois obstáculos:

- O ensino mais flexível e democrático é teoria, mas o trabalho docente é pragmático; e
- A escola deve seguir padrões legitimados socialmente, e não ao contrário.

As implicações pedagógicas dos NEL, segundo Bevilaqua (2013) são a concepção da linguagem afastada das concepções behavioristas e mentalistas, pela simples razão que os NEL e os multiletramentos supõem uma “viragem social” no uso dos letramentos não hegemônicos na escola. Também conta aqui a capacitação do aluno por meio de quatro passos dentro do terreno educacional formal:

- Experimentação, ou prática situada, que é o *choque* ou contraste de conhecimentos já existentes e novos;
- Conceitualização: passar experiências para uma linguagem sistemática, científica.
- Análise, ou enquadramento crítico, que implica adquirir uma capacidade de raciocínio, com inferências, opiniões e conclusões.
- Aplicação, ou prática transformada, consistente na criação de saberes dos alunos que causem transformação na realidade circundante.

Pahl e Roswell (2012) apresentam um exemplo concreto de um professor que ensina crianças desfavorecidas no Haiti; os autores, portanto, nos trazem a questão de reflexão de como ensinar a este tipo de alunos, que costumam ser despreocupados com a ciência e sim interessados em banalidades. Os NEL entram em acção na sala de aulas, pois naquele exemplo, uma criança chamada Winston muda o seu coração e atitude perante a vida porque a professora Jennifer, da 9ª classe, foi mais do que uma professora, e sim uma companheira que forneceu o apoio afectivo necessário (além da família) para se tornar alguém com uma mentalidade positiva, adquiriu bons

hábitos de leitura na língua inglesa e acabou sendo aceite numa universidade de prestígio. Os aspectos chave para isso acontecer, segundo os autores, são as práticas culturais vividas por aquele rapaz, conexões locais e globais, aspectos identitários e emoções sentidas (PAHL & ROSWELL, 2012, p.3).

De acordo com o exemplo mencionado, o letramento requer movimento e acção, exactamente como a sociedade em constante mudança, e que produz permanentemente eventos de letramento em qualquer espaço (na escola, casa, rua, etc.). O letramento digital é uma nova prática, um novo formato que com certeza o aluno que serviu de exemplo a Pahl e Roswell poderá adquirir. Desta maneira, também os programas curriculares e os seus objectivos irão flutuar em adaptação constante, pois a educação nunca pode ser estática e deve-se adaptar às necessidades sociais de cada período histórico. Por exemplo, em tempos mais remotos em que não existiam máquinas, não era necessário nem possível criar curricula de estudos em engenharia mecânica ou aeronáutica; com o advento da revolução industrial e os meios de transporte mais avançados e acessíveis, torna-se praticamente obrigatório tanto para quem conduz como para quem não o faz, saber o mínimo de motores, combustíveis, peças de viaturas, etc. porque simplesmente são elementos já completamente instaurados no cotidiano de quem vive em cidades e inclusive em muitas zonas rurais.

Resumidamente, conclui-se que a sociedade deve se adaptar (e o faz quase automaticamente) às novas realidades que ela própria cria, e os NEL fornecem ferramentas principais para tal: eventos de letramento e práticas de letramento. Na sala de aulas, resulta evidente fazer compreender aos alunos que as leituras e escrita que são mandados fazer como tarefa de casa têm uma determinada relação com uma certa necessidade real, e não apenas assuntos abstractos que desaparecem uma vez concluída a aula. Por isso o professor deve explorar o seu papel como interlocutor social entre casa e escola, pelo componente de treinamento afectivo que ajudará a motivar o interesse do aluno em se tornar letrado em muitas áreas ou domínios.

Essa é a grande contribuição dos NEL, o facto de criar novos espaços de acção da leitura e a escrita, que se misturam com todas as outras actividades, e na sala de aulas, a literacia e numeracia acaba por se envolver com todas as disciplinas curriculares, de uma ou outra maneira. Entende-se a escola como apenas mais um desses espaços onde há eventos e práticas de letramento.

Street (1984) afirma que vivemos num “*armazém de conceitos, convenções e práticas*”. Isto não significa que aquelas práticas independentes referidas no modelo autónomo sejam completamente insignificantes ou fúteis, mas sim incompletas, porque não se integram nas culturas

locais, questões de identidade e relações entre grupos sociais (modelo ideológico), o que permite entender “*como as pessoas usam os textos escritos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais*” (BUNZEN, 2014 in STREET, 2014).

Por outro lado, Gee (2003, in FRIESEN, 2014) referiu que discurso seria o melhor termo para designar os processos sociais com significado; os discursos e não a língua nem o inglês ou português, por exemplo. E esse discurso está presente em qualquer actividade humana.

A partir dos anos 1990, a antropologia fez-se presente no contexto educacional, e os NEL notaram que os termos como participação, aprendizagem e comunidades de prática seriam muito úteis se fossem aplicados nas escolas. Nada mais longe disso, o modelo ideológico pretende exactamente isso: inclusão, participação, interacção e fazer as coisas de maneira mais holística, pois a leitura e escrita, assim como outras capacidades, sozinhas e isoladas não têm utilidade nenhuma, e só são úteis quando se inserem dentro de um determinado contexto social e para satisfazer uma certa necessidade. A vontade das escolas actuais deve ser que os alunos sejam autores das suas próprias criações, e não apenas escribas ou copistas (KRESS, 1988 p. 246 in FRIESEN, 2014).

O engajamento das crianças na leitura e escrita, mesmo que seja por imposição, não é algo inocente que apenas vai dar umas capacidades pontuais às crianças, mas também vai abrir-lhes as portas a um labirinto de experimentação, interacção e pensamentos sobre muitas coisas, começando pela própria língua. Com tudo isto, Stephens (2000, apud FRIESEN, 2014) destaca a importância de construir a partir daquilo que a criança traz para a escola como ferramenta chave do seu sucesso académico.

Conclusões e recomendações

Conclusões

Chegados a esta parte final, conclui-se que o letramento tem sido objecto de inúmeros estudos e análises recentemente, e apesar de ser um conceito já muito abordado, torna-se evidente que a sua relevância no âmbito escolar não pode ser tratada como algo efêmero ou passageiro, porque a educação é o pilar de qualquer sociedade, e o que acontece na sala de aulas é o reflexo daquilo que a sociedade irá encontrar como competências comunicativas dos seus integrantes. Por isso, as disciplinas de línguas não podem ser as únicas responsáveis de treinar os alunos na leitura e escrita.

Conclui-se também que os NEL, juntamente com outros movimentos sociais considerados “de viragem” têm tido e ainda conservam um grande poder de implementação, entende-se como inesgotável porque não é possível imaginar uma sociedade qualquer que não produza continuamente novas situações culturais e/ou adaptações das tradições existentes desde tempos remotos³⁶.

É necessário observar que é provável que haja mais movimentos de viragem social, porque hoje estamos num momento histórico em permanente mudança, onde o efêmero ganha espaço e influência assim como os perde. Por isso, hoje no ano de 2018 já não se fala tanto de “hoje em dia, com as novas tecnologias...” mas sim entendem-se essas tecnologias como seres inanimados completamente correntes e até inerentes a muitas funções humanas que anteriormente não se realizavam automaticamente nem tecnologicamente; com isto, fala-se muito mais em termos como “hoje, as tecnologias...” como se já não fossem tão novas, o que de facto é verdade. O uso do computador e telemóvel por crianças ou adolescentes já não é excepcional para ninguém, inclusive em países pouco industrializados, assim como o facto de alunos tirarem fotos do quadro para levar os apontamentos de uma aula também tem se generalizado, apesar que isso seja um risco. Risco de perder prática de leitura e escrita, e com isto perda de capacidades de raciocínio sobre elas. É evidente que alguém só pode reflectir e opinar sobre coisas que conhece, faz e pratica. Portanto, que capacidade de análise da leitura e escrita terá um jovem que simplesmente tira fotos do quadro e, consequentemente, não tem por costume escrever?

O modelo ideológico, portanto, é um modelo que de certeza ainda vai experimentar mudanças e evolução ao longo dos tempos vindouros, mas prevalecerá na sua essência de juntar todos os usos e práticas em diferentes eventos sociais.

Recomendações

Os desafios são muitos, tais como continuar a inovar nos sistemas de ensino de todos os níveis em Moçambique e no resto do mundo, com novas práticas de imersão social e contextos reais. Para tal, precisa-se de professores bem treinados que entendam a necessidade de fazer valer as pequenas acções do dia a dia na sala de aulas e no ambiente escolar em geral como verdadeiras

³⁶ Não confundir esta questão tradicional com a de “resposta” ao tradicionalismo que originou o movimento NEL. Este último tradicionalismo refere-se à consideração de leitura e escrita como práticas autónomas não interligadas (modelo autónomo de Street), enquanto a primeira referência ao tradicional entende-se aqui como exemplo apenas de práticas culturais de certas comunidades, que implicam uma constante produção de eventos de letramento.

práticas válidas para uma vida rica em valores culturais; por outras palavras, a sociedade deve aprender a respeitar o professor muito mais do que acontece hoje, quando o professor é alvo de todas as culpas se o aluno não consegue passar de classe, mas não recebe nenhum mérito quando o aluno tem sucesso, pois só se considera mérito do próprio aluno, neste caso. Isto é devido à falta de ligação entre escola e comunidade, concretamente os pais e encarregados que não estão motivados a acompanhar devidamente o processo pedagógico e o nível de letramento dos seus filhos, em muitos casos, simplesmente, porque os pais não são capazes, pois consideram-se iletrados e alheios aos assuntos escolares. Portanto, deve-se assegurar que o professor esteja ciente de não deixar passar nenhum pequeno erro ortográfico ou de conteúdo linguístico, desde os níveis primários de ensino e em todas as disciplinas, não só naquelas de língua.

Assim mesmo, o desafio em Moçambique é imenso devido à situação multilingue onde a língua portuguesa é oficial e ao mesmo tempo L2 da maioria da população, com diferentes interferências na L2 por causa da multiplicidade de línguas maternas existentes nas regiões do país. Isto faz com que um professor de uma zona que se desloca para outra, onde a língua materna não é do seu domínio, passe por problemas de comunicação tanto dentro como fora da sala de aulas, pelo menos numa primeira fase. O perigo a evitar é que esse professor não se sinta diminuído nas suas capacidades e que sua autoridade também não fique afectada, porque um professor desmotivado automaticamente perde vontade de trabalhar a fundo e preocupa-se menos com o rendimento dos alunos.

Este trabalho não recomenda de forma nenhuma abolir esta distribuição de professores pelos cantos da nação, pelo contrário. É uma questão de ética social, que em certa maneira resume-se como a capacidade de saber enfrentar as dificuldades encontradas no seio de uma sociedade, no desenvolver de actividades correntes. Acredito que é recomendável continuar a aceitar este desafio de professores que se deslocam para darem aulas longe das suas zonas de origem, porque assim criam-se mais eventos de letramento, porque tanto quem sai da zona como quem recebe alguém de fora irão ter muito mais oportunidades de reflectir sobre os usos da língua, nas suas vertentes de leitura e escrita, a partir da contínua produção de situações não habituais para as duas partes, as quais irão provocar essa reflexão, com resultado de um maior aproveitamento académico e cultural das práticas cotidianas.

Fora da sala de aulas deve-se potenciar a maximização e multiplicação de eventos de letramento, onde as crianças e jovens em idade escolar tenham a oportunidade de aprender a brincar com a semântica, gramática, sintaxe, fonologia e pragmática sem se aperceber que estão a

adquirir as funções básicas da comunicação, que irão aplicar na própria escola ao longo do seu percurso acadêmico, assim como também no seu futuro profissional e sociocultural, que será sem dúvidas mais rico por causa do maior número de experiências obtidas.

Referências

- BEVILAQUA, Raquel. *Novos estudos do letramento e multiletramentos: Divergências e confluências*. RevLet–Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, Jan./Jul, 2013. In: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf> na data 09/05/2018.
- BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda e BALTAR, Marcos Antônio Rocha. *Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos*. Revista Imagens da Educação, v. 6, n. 1, p. 3-12, Fev. 2015. In: periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/25321/pdf_56 aos 24/05/2018.
- FRIESEN, Norman. *Old Literacies and the “New” Literacy Studies: Revisiting Reading and Writing*. Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning. Vol. 10, Issue 2, 2014. In: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi02Jl9cHbAhVY_oMKHcaIBgkQFghLMAM&url=https%3A%2F%2Fjournals.hioa.no%2Findex.php%2Fseminar%2Farticle%2Fdownload%2F2368%2F2208%2F&usg=AOvVaw2Y4I3y00z1ZbceF7dlh4lP na data 7/6/18,
- GEE, James Paul. *The New Literacy Studies: From "Socially Situated" to the Work of the Social*. Department of Curriculum and Instruction. University of Wisconsin at Madison. Madison, WI 53706-1795, Oct. 1998. In: <http://jamespaulgee.com/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies%20and%20the%20Social%20Turn.pdf> na data 01/06/18.
- PAHL, Kate e ROSWELL, Jennifer. *The New Literacy Studies and teaching literacy: where we are and where we are going*. Pahl & Roswell, Chapter 1, Março 2012. In: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/47591_Pahl_&_Rowsell_chapter.pdf na data 01/06/18.
- PINTO, Cândida Martins. *Interface possível entre novos estudos do letramento e teoria da atividade*. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Anáfora e correferência: temas, teorias e métodos no 49, p. 293-308, Jun. 2014. In: www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/viewFile/22/16 na data 10/05/2018.

- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.
- TERRA, Márcia Regina. *Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio cultural dos usos da escrita*. D.E.L.T.A., 29:1, 2013 (29-58), Out. 2012. [In: https://www.scribd.com/document/257916166/Terra-Marcia-Letramento-e-Letramentos](https://www.scribd.com/document/257916166/Terra-Marcia-Letramento-e-Letramentos) na data 23/04/2018.
- THEISEN, Jossemar de Matos. *Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita*. Entrepalavras. Entrepalavras, Fortaleza - ano 4, v.4, n.1, p. 164-179, Jan/Jun 2014. [In: http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/355/246](http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/355/246) na data 19/05/2018.

Impacto da imersão linguística na aquisição e aprendizagem de L2

Roger González-Margalef³⁷

Resumo

Este trabalho analisa os conceitos de imersão e exposição ao meio, os seus efeitos e utilidade para a aprendizagem de uma língua segunda (L2) e os vários graus em que essa imersão se pode manifestar, dependendo da exposição ao meio e outros factores sociais, tais como a motivação ou a obrigação profissional de aprender uma L2. Dentro do processo de aprendizagem de uma L2 encontram-se diferentes motivações e circunstâncias que levam uma pessoa a querer aprender a L2. Quando uma sociedade adopta o modelo de imersão linguística, está provavelmente perante um caso de bilinguismo, seja natural ou adquirido, e esta condição cria especificidades ao indivíduo e, por extensão, à sociedade, diferentes às do monolinguismo, com impacto na área educacional, mas também com impacto social, cultural e político.

Palavras-chave: Imersão. Aprendizagem. Exposição. Meio.

Abstract

This paper analyzes the concepts of immersion and exposition to the environment, its effects and utility for the learning of an L2 and the many grades which that immersion can show, depending on the exposition to the environment and other social factors, such as motivation or professional obligation for learning an L2. Within the learning process of an L2, there are different motivations and circumstances which lead someone to learn a L2. When a society adopts the model of language immersion, it is probably dealing with a case of bilingualism, either natural or acquired, and this condition carves out specificities to the individual and by extension, to the society, being those characteristics different from those of monolingual, with an impact into the educational area, but also having a social, cultural and political impact.

Key words: Immersion. Learning. Exposition. Environment.

Introdução

Este trabalho trata sobre os conceitos de imersão linguística e exposição ao meio, e o impacto, consequências e implicações que eles trazem para uma pessoa que está a aprender (doravante, aprendente) uma L2. Tentar-se-á esclarecer o papel que o meio tem na evolução do aprendente, a partir de definições teóricas de diferentes autores dos conceitos e a análise de casos específicos em contextos educacionais e sociais, não no formato de pesquisa científica de campo, mas sim bibliográfica, e finalmente irão se expor argumentos que sustentem uma opinião própria e bem

³⁷ Licenciado em Filologia de Línguas Clássicas pela Universidade de Barcelona (Espanha) e actualmente estudante de Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda na Universidade Eduardo Mondlane (Maputo). Trabalha como tradutor e docente de línguas no ISET/OWU da ADPP Moçambique. Email: rogerglez469@gmail.com

fundamentada, em linhas gerais, sobre como lidar com os modelos de imersão na educação formal e informal, tanto em língua primeira (L1) como em L2.

Inocentemente, qualquer pessoa pode pensar que o senso comum diz que é lógico, no caso de Moçambique, ter adoptado a língua portuguesa como língua de uso em todo o país, mas não deixa de ser surpreendente que 43 anos depois da Independência nacional, desde o ponto de vista mais humano, que um povo rico em línguas se diga a si mesmo livre e diga isso na língua do colonizador, se bem dialectalizada e adaptada a um registo mais próprio e “africano” no que tange ao léxico, a morfologia e a sintaxe. Mas o que é surpreendente? Provavelmente, é politicamente incorrecto, nos dias actuais, propor a mudança da língua oficial de Moçambique, de Português para uma língua local; este estudo, de facto, não pretende, de nenhuma maneira, introduzir uma tal mudança na realidade actual moçambicana, mas sim fazer uma reflexão directa sobre isso, não esquecendo o lado político e a pensar também sociolinguisticamente. Moçambique tem um Sistema Nacional de Educação (SNE) que pratica a submersão em L2, Português; a submersão caracteriza-se por ser um sistema substractivo em que um aluno é colocado numa escola onde o meio de ensino numa língua que não é a sua materna. Outros países, como a Espanha, praticam a imersão na L1, por alguma necessidade política, cultural e social; a imersão é o sistema aditivo de ensino em que ao aluno é dada a oportunidade de ser instruído numa língua segunda, mas dentro de um meio cultural que respeita a sua língua materna.

Além disso, no contexto africano já existiu o caso de influência política por parte do Governo de Jomo Kenyatta no Quénia no caso da implementação do KiSwahili como língua oficial do Quénia, Tanzânia e Uganda, apesar de que nem toda a população tivesse essa língua como materna nem como L2, no meio onde se encontram. De uma certa maneira, seria como se um líder político em Moçambique quisesse fazer valer a sua influência para estabelecer, como meio de instrução nas escolas, a língua local que ele achar mais adequada para que seja a oficial de todos os moçambicanos.

Existem diferentes graus de imergir um aprendente de L2 no meio em que esta se realiza, e vários motivos de atingir um certo grau. O tipo de motivação e a razão que levam uma pessoa a querer aprender uma L2 têm muito a ver com esse grau de imersão. Tal como o tema é apresentado: impacto da exposição ao meio (imersão linguística) na aquisição e aprendizagem de L2, dá a entender que imersão linguística é sinónimo de exposição ao meio, e talvez não seja assim, apesar de ambos os conceitos desenvolverem um papel muito destacado.

A imersão linguística também pode dar-se em casos de imersão na L1, como método de preservação de uma identidade cultural local que está em risco de perder peso num meio cultural onde a L2 é predominante, sendo língua estrangeira (LE), como o caso do Português em Moçambique, ou sendo língua não estrangeira mas co-oficial, como o é o Espanhol na Espanha, que é L2 para muitos habitantes das regiões onde o Espanhol é co-oficial junto com a língua local na Catalunha, que constitui um caso de estudo como modelo moderno de imersão, como também o Canadá e a Finlândia (Ellis, 2008). Parte da população tem como L1 aquela que é L2 para os outros, e vice-versa, sendo as duas co-oficiais, e isto implica uma série de delicadas decisões políticas e sociais.

Sem tratar-se de um estudo em ciências políticas para ser levado como proposta de lei ao Parlamento, neste trabalho analisar-se-á o contexto histórico e social que leva a essas decisões e como afectam a população, o que poderá inspirar o povo moçambicano a adoptar um enfoque mais respeitoso para com as línguas locais, sem necessidade de perder a língua portuguesa.

A linha de argumentação a ser adoptada no estudo é de mostrar os conceitos e variantes de imersão, com exemplos não só linguísticos, mas também com factores que ajudam a entender a prática da imersão num indivíduo ou numa sociedade. Imersão por escolha ou por necessidade, imposição, obrigação, com base na bibliografia e experiências particulares sobre casos específicos em Moçambique. Cabe destacar que as experiências pessoais não serão usadas neste trabalho como argumentos de peso que justifiquem uma teoria determinada, pois não são observações fruto de trabalho de investigação; assim, serão apresentadas como exemplos reais que ajudem a compreender a parte teórica das abordagens de diferentes autores, e a reflexão que se pretende criar com este trabalho.

Desenvolvimento

Conceito de imersão linguística. Variedades.

Larsen-Freeman e Long (1991, p.141) definem os programas de imersão linguística como programas caracterizados pelo fornecimento de grandes quantidades de *input* compreensível. Esse *input* pode ser modificado de uma maneira mais próxima ao falante nativo para uma outra forma mais acessível ao aprendente. O que determina a aprendizagem por imersão é principal e precisamente a qualidade do *input*, tanto compreensível como não compreensível; sendo assim, o aprendente é capaz de seleccionar o *input* que quer aproveitar. Portanto, o *input* ligeiramente modificado é o factor mais importante, apesar de não o único, para aprender uma L2, porque o

aprendente vai interagindo com falantes nativos, mas continua, ao mesmo tempo, a ser desafiado a escutar atentamente para captar novos *inputs* que deverá se transformar em *intake*. Há casos, como em muitos países africanos, que vivem uma realidade linguística pós-colonial também cheia de *inputs* a partir de falantes não nativos, o que constitui uma autêntica cascata de imersão, tanto no nível formal como informal.

Isto, na opinião do autor acima referido, constitui verdade, pois o professor ou instrutor pode ajudar a seleccionar o *input*, mas a escolha final é sempre do aprendente, quando trata-se de seleccionar o seu *input*, especialmente em crianças. Exemplo disso são formas verbais semelhantes, como “fiz” (1ª pessoa singular pretérito perfeito simples) e “fez” (3ª pessoa singular pretérito perfeito simples), facilmente permutáveis uma pela outra por aprendentes de Português, seja qual for a sua L1. Ensinar-se-á formalmente àquele aprendente que a forma “fiz” corresponde ao sujeito “eu” e a forma “fez” corresponde ao sujeito “ele/ela”, mas será o aprendente, na sua prática linguística através de conversas e leituras, quem colocará as formas no seu lugar adequado, já na forma de *intake*.

Por outro lado, Ellis (2008, p.308-309) entende que a imersão, sendo um processo educativo iniciado nos anos 1970, refere-se a diferentes meios que devem ser distinguidos, isto é, membros de um grupo linguisticamente maioritário são educados em imersão na língua de um grupo minoritário. A imersão caracteriza-se, basicamente, pelo tempo de início da sua prática:

- precoce, praticada desde a escolinha; ou
- tardia, a partir de uma classe já avançada, como a 4ª ou 7ª.

E também pelo modo em que é praticada:

- completa, isto é, em toda a instrução; ou
- parcial, apenas como parte do currículo escolar.

Assim sendo, o mesmo autor destaca as três tipologias mais comuns de imersão:

- imersão monolingue em L2 para estudantes minoritários;
- imersão bilingue em L1 para estudantes minoritários; e
- imersão bilingue em L2 para estudantes minoritários.

Moçambique não adoptou nenhum destes sistemas de imersão, pois a realidade da educação linguística no país é de submersão, isto é, aprendizagem veiculada numa L2 da maioria dos estudantes.

As características principais de qualquer programa de imersão são as seguintes (op. cit., p.309):

1. Uso da L2 como meio de instrução;
2. Currículo da L2 idêntico ao da L1;
3. Apoio à L1;
4. Contempla-se o bilinguismo;
5. Exposição à L2 na sala de aulas;
6. Mesmo nível inicial (básico ou elementar) dos aprendentes;
7. Professores bilingues;
8. Cultura da sala de aulas é igual à da comunidade local com a sua L1.

Appel e Muysken (1987) destacam, por outro lado, as seguintes características como principais do modelo de imersão:

- início de aprendizagem de algumas habilidades na L1 das crianças a partir da segunda, terceira ou quarta classe;
- as disciplinas podem ser leccionadas na L1 das crianças a partir da quinta classe;
- professores bilingues com capacidade de dar aulas apenas com recurso à L2;
- consentimento dos pais na participação da criança na imersão;
- nos primeiros anos prioriza-se o ensino informal da L2, isto é, não se dão aulas direccionadas à instrução gramatical da L2.

A imersão completa produz melhores resultados do que a imersão parcial, assim como modelo que começa cedo (imersão precoce) desde a escolinha tem vantagens e maior probabilidade de sucesso do que aquele que começa tarde (imersão tardia) em classes mais avançadas.

Mas sucesso de quê exactamente? Resumidamente, o modelo de imersão é um sistema que tenta gerir um ambiente bilingue no qual não se provoca transtornos de compreensão linguística, mas pelo contrário, tenta-se aproveitar a riqueza de se ter mais de uma língua numa mesma comunidade, cujos habitantes alcancem o grau mais próximo da proficiência (quase nativa ou nativa) na L2, sem prejuízo nenhum para a L1. O maior benefício da imersão é que oferece enormes quantidades de *input* adaptado para ser compreensível, ao mesmo tempo que a identidade

cultural da comunidade falante de L1 e a própria L1 como língua não são ameaçadas, pois todo programa de imersão linguística, afinal de contas, é opcional.

Skuttnab-Kangas (2000) define a imersão como um tipo de educação formal bilingue, dentro do grupo das “formas fortes”, consistente em instruir alunos de uma minoria linguística cuja L1 tem um estatuto alto (oficial ou co-oficial), através do uso regular de uma língua estrangeira (oficial) minoritária em turmas formadas apenas por aprendentes de L2. Casos já referidos são os do Canadá (imersão do francês minoritário num meio inglês maioritário), Finlândia (imersão do sueco num meio finlandês) e Catalunha (imersão do catalão num meio espanhol).

Para Silva (p.14) “*o contexto social e linguístico que rodeia os aprendentes desempenha um papel fundamental, senão ímpar, na aquisição e aprendizagem da L2*”. Por isso, entende-se que o meio influencia o nível de proficiência que o aprendente poderá alcançar, se bem nunca absoluto, na L2.

Observação de fenómenos em função do tipo de meio

Com os trabalhos de Chomsky, a partir de 1965 em diante, fez-se a proposta de não observar detalhadamente os exemplos de enunciados para obter dados de estudo sobre a aquisição de línguas, porque viu-se que a intuição do linguista e do próprio falante nativo podia fornecer bons dados de estudo. O chamado *Language Acquisition Device* (LAD) permite às crianças, segundo Chomsky, aprender “*estruturas profundas*” a partir de apenas ouvir “*estruturas superficiais*”, por mínimas que elas sejam, nos diferentes meios onde podem receber o *input* (Larsen-Freeman e Long, 1991, p.114).

Quando o meio é dominado por falantes não nativos, acontecem os processos de omissão, expansão e substituição (id. 1991, p.117), os quais podemos entender melhor nos exemplos a seguir:

- omissão: de uma frase como por exemplo “Onde fica o restaurante?” um aprendente de L2 que é falante nativo de uma L1 com diferente sistema de marcação do género das palavras, seguramente optará por omitir o determinante, para evitar o erro, dizendo “Onde fica restaurante?” É relevante destacar que este caso de omissão do determinante também acontece em variantes do Português, como é o caso do Português Brasileiro, enquanto trata-se ainda de língua portuguesa, mas sendo uma variante diferente e padronizada.

- expansão: o aprendente de L2 faz um uso um pouco maior do que seria normal para os falantes nativos de frases com pergunta final de confirmação (em inglês *question tags*), dizendo “não é?”, “é isso?”, “não é assim?”, “de verdade?” depois de cada frase, seja esta afirmativa, negativa ou interrogativa.
- substituição: o aprendente de L2 tende a não usar certas formas ou palavras que lhe resultam difíceis de recordar, especialmente nas formas do presente indicativo primeira pessoa do singular de alguns verbos em Português, tais como “vejo”, “conduzo”, “oiço”, “peço”, e as substitui por formas compostas com verbo auxiliar, dizendo “vou ver”, “vou conduzir”, “tenho que ouvir”, “estou a pedir”.

O meio linguístico não é algo apenas teórico (ibid., p.128-129), e prova disso são os casos de programas de imersão em que há *input* desviado, chamado assim por ser agramatical ou simplesmente insuficiente, e que provoca que o aprendente adquira uma fala “de estrangeiro” (*Foreigner Talk*). O meio em que se participa em conversas, tanto com falantes nativos como com falantes não nativos, é essencialmente informal, que é onde se aprende a sintaxe; isto nota-se, cabe destacar, em jovens e adultos e não com crianças, ainda incapazes de ter conversas propriamente elaboradas que produzam um *input* relevante.

No meio formal da sala de aulas (ibid., p.131), o professor é o encarregado de transformar a sala num meio de produção de conversas, e não exercícios repetitivos de verbos ou pronomes, conhecidos como *drills*. Todavia, o aspecto da assistência conversacional que deve ser feita pelo professor, apesar de ser chave, não é tudo. Existem várias opiniões em relação a isto, tanto de apoio como desaprovação (ibid., p.132):

- de apoio: *Heidelberger Forschungsprojekt* (1978) e St. Martin (1980), porque a conversa valoriza o contacto com nativos em jeito de brincadeira, ao mesmo tempo que se dá uma prática formal de conversa fora da sala de aulas. Montgomery, Eisenstein (1985) e Seliger (1977) adicionam que a conversa promove a motivação de participar activamente nas aulas.
- de desaprovação: Day (1984) não acha relevante a conversa fora ou dentro da sala de aulas com nativos desde que a instrução formal seja dada na L2. Fourcin (1975) também considera que a conversa não é tão importante para o sucesso no alcance da proficiência.

Observando os dois lados da mesma moeda, é evidente que a conversa ou aprendizagem informal, fora do meio da sala de aulas, tem um impacto muito relevante para a aprendizagem de

uma L2, seja o aprendiz de qualquer idade que seja. A conversa não preparada ajuda a flexibilizar a comunicação mais fluida, que é o objectivo principal do aprendiz independentemente da motivação (instrumental, integracional ou estética) que o leva a querer aprender a L2; assim mesmo, a menor presença de conversa pode propiciar uma certa fluência ao aprendiz, mas fornece-lhe maior instrução formal na gramática, fonética e fonologia.

Os alunos participantes de programas de instrução bilingue em língua materna e L2 têm sempre mostrado melhores níveis de proficiência em ambas as línguas, como por exemplo no caso da investigação realizada na Suécia com alunos migrantes falantes da língua somali.

Compreensão da L2 e modificação do *input*

O ajustamento (através de modificações) da “estrutura interaccional” é algo mais adequado do que aprender materiais produzidos comercialmente, muitas vezes, por alguém em outro contexto da mesma língua alvo, que apenas fornece vocabulário e algumas formas gramaticais e sintácticas úteis para os aprendentes (Larsen-Freeman e Long, 1991, p.139); por exemplo em Moçambique, não faz muito sentido ensinar Inglês ou Português como L2 com base a materiais elaborados no padrão nativo dessas línguas, em contextos socioculturais europeus, com sotaques e estruturas sintácticas que o aprendiz provavelmente nunca utilizará no futuro, e que o desmotiva durante a aprendizagem. Casos reais disso, no contexto moçambicano, são manifestados nas seguintes situações, além de muitas outras:

- aprendentes de Inglês como L2 não conseguem entender porque a forma “much” usa-se para quantificar valores incontáveis e “many” para os contáveis, teoricamente.
- em Português, o moçambicano deve aprender que na ortografia padrão (Português Europeu), as orações subordinadas relativas se constroem de uma certa maneira (cf. 1) apesar de que no seu meio de uso, mais informal, só vai construí-las de outra forma dialectal (cf. 2).
 1. A equipa com quem jogamos amanhã é a melhor do país.
 2. *A equipa que jogamos amanhã com ela é a melhor do país.

Portanto, hoje em dia, em Moçambique, ninguém está autorizado a ensinar a sintaxe do Português com base na oração número 2, que constitui um exemplo de “estrutura interaccional”, pois o ensino de uma língua é uma lei definida por autoridades e não por vontades particulares; exactamente como os cidadãos portugueses nativos também devem aprender o padrão.

Moçambique ainda é uma nação jovem que está em vias de desenvolver a sua própria versão padronizada de Português, mas até este momento é por regras gramaticais que se deve explicar aos alunos moçambicanos o funcionamento da sintaxe no português padrão da frase 1.

Imersão num meio bilingue

Contudo, voltando para a questão da imersão, vejamos agora como ela se desenvolve ou pode desenvolver-se num meio bilingue. Segundo De Houwer (2009, p.92) a imersão num meio bilingue precisa de muito apoio afectivo, e o *input* é muito importante para a criança bilingue, começando pelo apoio familiar. Neste âmbito, infelizmente, sabemos que em Moçambique ainda há muitos pais e encarregados de educação que rejeitam que os seus filhos estudem na língua local, porque acham que o Português é mais importante e a língua local já é aprendida em casa, onde tem o seu meio de uso mais habitual. Esses pais e encarregados esquecem que à medida que criança crescer irá dando mais valor ao Português e acabará por esquecer a língua local, que não estudou na escola.

Os ambientes ou meios das crianças bilingues são (ibid., p.96-103):

- com *input* directo ou indirecto: dependendo se a fala é dirigida a eles (directa) ou por escuta de outros falantes (indirecta). Primeiramente, tendemos a pensar que o *input* directo é mais válido se não o único que serve de aprendizagem, mas analisando bem podemos entender que a criança, só pelo facto de ser interlocutora numa conversa, não vai entender imediatamente o significado variante dos pronomes deícticos “eu” ou “tu”, pois pode não ser capaz de perceber que “eu” se refere a ela própria e a outras pessoas dentro do discurso; ao escutar outras pessoas, vai compreender de forma mais efectiva que os falantes se identificam por “eu” quando falam de si, mas recebem o tratamento de “tu” ou “você” quando é alguém que os interpela.
- paisagem linguística: tudo aquilo que as crianças podem ouvir (e ler) através de televisão, rádio, redes sociais, manuais de instruções de brinquedos, etc. Um exemplo de *input* a partir da paisagem linguística, hoje em dia, dá-se na escrita que muitos produtos ostentam indicando a origem da sua fabricação “*made in China*”; a criança que manuseia um brinquedo não sabe que “*made*” é a forma do particípio passado do verbo “*make*” e significa “fazer” em Português, mas é capaz de associar essa frase a um significado, e irá decifrá-lo com quase total certeza antes de entender a gramática correcta.

Riscos das comunidades bilingues

As crianças podem escutar frases de duas línguas combinadas apenas por uma variedade de línguas em contacto, e não duas línguas diferentes (Romaine, 1995 apud De Houwer 2009, p.105).

O início da escola é uma experiência muito marcante para uma criança, que pode passar a falar na língua da escola para explicar o que experimentou lá, mesmo sendo bilingue e usando outra língua em casa (ibid., p.140).

Segundo Cook (2008, p.202), as minorias devem usar a língua do local onde estão, que para eles constitui L2, para poder comunicar com a maioria, isto é, por razões pragmáticas. Por exemplo, na baixa da cidade de Maputo convivem pessoas de muitos grupos linguísticos diferentes. Entre eles, há quem fala Português com o cliente só para poder vender, ou com outros vendedores, enquanto que em casa usam a sua L1, portanto o Português torna-se a língua franca desse grupo de “habitantes” ocasionais de uma zona, e adoptam-na como língua de confluência; no caso mencionado, o Português também é a língua oficial do país, mas a língua franca também pode ser uma língua não oficial, que usa-se pelas necessidades impostas pelo meio, mas que não é de criação nova por aqueles falantes, no máximo é uma modificação ou dialectalização. Por outro lado, os *pidgin*, que merecem uma pesquisa à parte desta, são de nova criação.

Também há casos de pessoas de uma comunidade que devem passar a usar a L2 para se comunicar com alguém que vem de fora, para poder integrá-lo; mais tarde o aprendente poderá ser fluente na L1 da maioria (L2 para ele) e assim todos poderão voltar a mudar de novo para a L1 da maioria.

Do ponto de vista de Ellis (2008, p.287) é importante observar três possibilidades em que o meio influencia na aquisição da L2:

1. Atitude do aprendente para com a L2. Por exemplo, se o aprendente passa todo o seu tempo na cidade de Maputo, não terá o mesmo interesse em aprender Xichangana do que se vai frequentemente a Matutuíne; aí valorizará mais a cultura da comunidade falante dessa língua, também.
2. Escolha da variante da língua que vai querer aprender. Quem aprende o Português em Moçambique vai precisar de aprender palavras próprias da variante moçambicana, tais como machimbombo, machamba, a diferença de quem aprende no Brasil (ônibus,...)
3. Cada meio tem as suas oportunidades de aprendizagem de uma língua, seja este o campo de desportos, o código da estrada, a família, um restaurante.

Retomando as pesquisas de Ellis já referidas no capítulo 2.1 (2008, p.288-289), afirma que há distinção entre contextos naturais e educacionais, sendo o primeiro um sistema mais focalizado no contacto com outros não nativos em diferentes cenários informais, nos quais prioriza-se mais a fluidez e o destaque na importância social do que está sendo aprendido, e menos atenção é dada às regras ou princípios. Entretanto, os contextos educacionais (produzidos em escolas e universidades), dão mais atenção ao aperfeiçoamento de regras e conteúdos formais. O autor ainda conclui que é possível, além de muito recomendável, experimentar ambos os tipos de contextos aqui referidos, em simultâneo, durante o processo de aprendizagem de L2.

Na mesma linha de Ellis, Batstone (2002) diferencia os contextos externo e interno, da seguinte maneira:

- contexto externo é aquele que observa a incidência que a situação, condição dos participantes, lugar, tópico e outros condicionantes externos têm no aprendente.
- contexto interno é aquele que se preocupa pela forma como o aprendente orienta-se a si próprio perante os elementos do contexto externo, o qual, à sua vez, pode produzir-se de duas maneiras: comunicativo, com foco na transmissão da mensagem; e de aprendizagem, centrado no esforço em aprender a L2.

Esses dois contextos comunicativo e de aprendizagem, dentro do enfoque perante o contexto externo, podem dar-se em qualquer cenário, tudo depende da atitude/posicionamento do aprendente, e portanto não há um certo meio informal mais adequado para se focalizar na comunicação (fluência) e outro mais indicado para “aprender” a L2. Na sua maioria, no entanto, os contextos informais naturais dão mais campo à comunicação.

Os contextos naturais ajudam mais a adquirir um nível de proficiência em L2 mais elevado, pois há contacto com a realidade oral. Por isso existem os programas de intercâmbio de estudos em outro país, não para apenas aprender uma língua *estrangeira*, mais virada na gramaticalidade (Schinke-Llano, 1990, p.216, grifos nossos), mas sim uma língua *segunda*, com tendência à fluidez.

Gass (1987) concluiu que o meio da sala de aulas não oferece suficiente *input* de estruturas complexas de uma L2 para que sejam aprendidas naturalmente. Mesmo fora da sala de aulas, Gass (1990, p.37) admite que não é possível atingir proficiência completa nativa na L2. Estudos ulteriores também mostram que os alunos que têm recebido instrução são os que acabam por desenvolver maior proficiência na L2; ou, em outras palavras, aproximam-se mais ao nível de um

falante nativo, tanto na estrutura gramatical como na fluência. Os programas de estudo no exterior fornecem maior fluência oral, maior campo lexical e capacidade narrativa.

Contexto informal e formal

Dentro da grande distinção entre contextos (ou meios) naturais informais e contextos educacionais formais, Judd (1978) e Siegel (2003) apresentam quatro tipos de meios naturais, que não serão aqui expostos em detalhe por questões de limitação da extensão do trabalho e para não desviar o foco do mesmo.

- a língua alvo é a língua nativa do país (ou uma delas). Como no caso dos moçambicanos residentes na África do Sul, devem aprender o Inglês (língua de comunicação mais ampla) como única opção de sobrevivência. Riscos deste tipo de aprendizagem de L2 são, por exemplo, no caso de quem aprende Português em Moçambique familiarizar-se com certas palavras como “matabicho”, e quando escuta pela primeira vez um nativo dizer “pequeno almoço” ou “lanche” não entende bem se são expressões equivalentes entre elas ou significam conceitos diferentes. Mas se o contacto com nativos é limitado, a aprendizagem também será pobre.
- L2 como língua oficial. Moçambique é um exemplo paradigmático deste tipo, juntamente com outros países africanos e asiáticos que colonizados por europeus, adoptaram as suas línguas que ficaram como oficiais depois da independência, apesar de alguns moçambicanos, pouco mais de 10%, terem o Português como L1. Com este tipo de política linguística, dá-se campo de produção às línguas pluricêntricas (com mais de uma variante padrão), com especificidades próprias de cada lugar onde é falada, e em alguns casos como na expressão do Português Moçambicano “nascer um filho”, é visto como incorrecto por quem está a aprender a língua, mas não para quem é falante nativo dessa variedade.
- L2 não como língua nativa nem oficial, mas é aprendida como alavanca para a interpretação de documentos específicos, como acontece hoje em dia com o requisito quase imperioso do Inglês no mundo das tecnologias, negócios, turismo... Por causa disso, o inglês já é neste momento (Yano, 2001) uma língua falada mais por não nativos do que por nativos.
- uma maioria a aprender a língua de uma minoria num país/região, como por exemplo os russos que aprendem ucraniano na Rússia, cientes da existência de comunidade ucraniana no país.

Cabe dizer que o primeiro tipo é mais permissivo de ser praticado com falantes nativos, e os segundo e terceiro com falantes não nativos.

No que diz respeito ao contexto ou meio educacional (i.é. formal), onde se enquadra uma das palavras chave deste trabalho, imersão, aparecem vários tipos (Skuttnab-Kangas, 2000), aqui resumidos, para deixar maior foco de atenção à imersão.

Assim sendo, alguns dos meios educacionais (formais) mais destacados por este autor são:

- não-formas
 - L2 como língua estrangeira apenas;
 - submersão: ensino na língua oficial apenas, sem considerar a L1 de cada aluno;
 - segregação: grupos ensinados em L1 apesar de estar num contexto de social de L2.
- formas fracas
 - de transição: crianças são ensinadas em L1 até certo ponto em que já passam a usar a L2 como língua veicular do ensino. Em Moçambique usa-se este sistema, com resultados notavelmente negativos.
- formas fortes
 - manutenção da L1 como meio de instrução;
 - imersão (cf. cap. 2.1 deste trabalho);
 - linguagem dual, em que as duas L1 e L2 têm o mesmo peso na sala de aulas;
 - dias alternados, com alternância de uso L1 e L2 para uma turma composta por um grupo conglomerado de línguas maioritárias e minoritárias;
 - multilinguismo plural: introdução progressiva de várias L2, oferecidas como disciplina de línguas estrangeiras, enquanto o curriculum é ensinado em L1.

Através de um programa de imersão, torna-se mais fácil para um adulto desligar-se da sua L1, o que potencia o uso da L2. Uma explicação plausível a isto seria que um ambiente de imersão facilita a inibição da L1, e portanto, ajuda no desenvolvimento da L2, especialmente ao nível conversacional. Como argumenta Evans (2014, p.100), a exposição ao meio é necessária, em quantidades grandes e durante vários anos, em diferentes meios que potenciem a interação sociocultural humana.

Conclusões e recomendações

Com este trabalho entende-se que os modelos de educação bilingue, imersão, submersão e outros todos têm os seus benefícios e contrapartidas, mas é evidente que a imersão, se bem aplicada, pode trazer enormes vantagens para as crianças assim como para o entorno social.

As recomendações que podemos extrair deste estudo estão viradas para a área educacional, pois em primeiro lugar, em Moçambique nota-se a necessidade de se abandonar progressivamente o modelo de submersão e substituí-lo pelo modelo de imersão. É evidente que este é um desafio enorme no contexto actual, e mais pesquisas profundas deverão ser realizadas para analisar as possíveis formas mais efectivas de chegar-se a um ponto em que as crianças moçambicanas podem estudar na língua local até níveis superiores, ao mesmo tempo que não perdem a língua portuguesa.

Em segundo lugar, e em ligação com o parágrafo anterior, é claro que haverá implicações políticas na hora de estabelecer uma ou várias línguas bantu como oficiais no SNE. A imersão linguística está cheia de vantagens como foi abordado ao longo do estudo, mas não será suficiente se essas vantagens todas ficam na sala de aulas; dever-se-á ampliar o campo de uso das línguas bantu, tal como acontece no Quênia, Tanzânia e Uganda com o KiSwahili. Cabe destacar que esses três países mantêm o inglês como língua co-oficial. Em Moçambique, assim como em outros países africanos lusófonos, francófonos ou anglófonos, a imersão educacional ainda não tem um papel muito preponderante, principalmente, porque muitas crianças adquirem uma L1 que é a oficial do país, apesar de seus pais não a terem como língua materna nem de uso familiar, mas fazem esforço para que os seus filhos aprendam a língua oficial como L1 desde casa, e as línguas bantu acabam ficando como L2, em várias ocasiões, até a sua desvalorização. O caso dos países que adoptaram o KiSwahili, assim como também o caso da África do Sul com as suas 11 línguas oficiais reconhecidas pela Constituição (9 bantu mais o Inglês e Afrikaans) são exemplos de influência política local em estabelecer um certo estatuto superior a uma língua bantu, sem discriminar as línguas dos antigos colonizadores. Em Moçambique também não será o antigo colonizador português a sugerir a implementação das línguas bantu com maior peso no SNE, portanto parece evidente ser uma questão inerente aos nativos.

O sucesso na aprendizagem de uma L2 depende directamente do modelo educativo, mas não só, pois o meio linguístico resulta também determinante porque em qualquer situação existe a possibilidade de extrair *input* válido.

Referências

- APPEL, René e MUYSKEN, Pieter. *Language Contact and Bilingualism*. London, United Kingdom, Edward Arnold, 1987.
- COOK, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. Fourth Edition. London, Hodder Education, 2008.
- DE HOUWER, Annick. *Bilingual First Language Acquisition*. MM Textbooks, 2009.
- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, United Kingdom, Oxford University Press, Second Edition, 2008.
- EVANS, Vyvyan. *The Language Myth. Why language is not an instinct*. Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press, 2014.
- LARSEN-FREEMAN, Diane e LONG, Michael. *An introduction to Second Language Acquisition Research*. New York, Longman Group, 1991.
- RITCHIE, William e BHATIA, Tej. *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Second Edition. Emerald, 2009.

Análise das práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês no Ensino Médio do Curso Agro-Pecuária

*Wiseman Osman Wanna*³⁸

Resumo

O presente artigo científico é o resultado da dissertação de mestrado, desenvolvido numa base qualitativa, tem por objectivo analisar as práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês no Ensino Médio do Curso de Agro-pecuária baseado em competências. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Agrário de Boane (IAB) na província de Maputo e no Instituto Agrário de Chókwè na província de Gaza. Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta pesquisa foram a grelha de análise documental, a ficha de observação de aulas, o guião de entrevistas semi-estruturadas e o questionário. Esses instrumentos permitiram a descrição dos efeitos das práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês. Em conclusão, a pesquisa constatou que as práticas de avaliação deste ensino produzem efeitos muito prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem e no progresso e desenvolvimento dos estudantes. Conclui-se, ainda, que as práticas avaliativas usadas pelos professores do Ensino Médio do Curso Agro-pecuária não são compatíveis com um currículo baseado em competências.

Palavras-chave: Currículo por competências. Práticas de avaliação da aprendizagem. Módulos de Inglês.

Abstract

The present scientific article is the result of the master's dissertation, developed on a qualitative basis, aims to analyze the practices of evaluation of learning in English modules in high school of the Agro-livestock course based on competences. The research was carried out at Agrarian Institute of Boane (IAB) in Maputo province and Agrarian Institute of Chókwè in Gaza province. The instruments of data collection used in this research were the document analysis grid, the lesson observation sheet, the semi-structured interviews guide and the questionnaire. These instruments allowed the description of the effects of learning assessment practices in the English modules. In conclusion, the research found that the evaluation practices of this teaching produce many detrimental effects on the teaching and learning process, progress and development of the students. It was further concluded that the evaluation practices used by teachers of the high school of the Agro-livestock course are not compatible with a competency-based curriculum.

Keywords: Competency-based curriculum. Learning assessment practices. English Modules.

Introdução

A avaliação é uma das componentes fundamentais do sistema educativo que procura recolher as evidências de aprendizagem para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem (PEA) ou um outro programa. Gil (2007:240), afirma que a prática avaliativa sempre foi um dos itens mais questionáveis no PEA e é “*fonte de grande ansiedade e stress*”. Independentemente do segmento

³⁸ Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela Universidade Eduardo Mondlane. Docente da Universidade do Lúrio. Email: wiseman9701@gmail.com

no qual exerce a docência, a avaliação é sempre um desafio e motivo de muita discussão, onde todos admitem: é difícil avaliar.

Neste estudo, as práticas de avaliação referem-se às actividades que o professor e/ou a escola fazem com a finalidade de promover a aprendizagem dos estudantes, informar os interessados sobre o rendimento e progresso escolar e determinar a promoção dos estudantes, ou seja, actividades orientadas para as funções instrucionais, informativas, administrativas e de orientação de qualquer programa educacional.

A fase prática desta pesquisa foi realizada no Instituto Agrário de Boane (IAB) e no Instituto Agrário de Chókwè (IAC), localizados no distrito de Boane, na província de Maputo e no distrito de Chókwè na província de Gaza, respectivamente. O IAB e o IAC são duas instituições públicas que têm vindo a oferecer o curso médio de Agro-pecuária, organizado em disciplinas de 1988 a 2009 e de 2005 a 2009, respectivamente. Nessa altura, o IAB e o IAC desenvolviam um currículo assente na perspectiva de adaptação, isto é, o currículo era reajustado localmente, em termos de conteúdos e avaliações, consoante as características específicas e necessidades dos estudantes. O estudante era considerado aprovado com nota igual ou superior a 10 valores ou 50% em cada resultado da avaliação. Mas este modelo não conseguiu corresponder às exigências do mercado do trabalho e do sector produtivo e, por isso, sofreu mudanças no seu funcionamento.

No actual currículo do IAB e IAC, baseado em competências, o estudante é considerado aprovado quando tiver nota igual ou superior a 16 valores ou 80% em cada resultado da avaliação. Porém, os encarregados de educação, professores e empregadores reclamam pelo facto de os estudantes, apesar de terem aprovados nos testes, enfrentam muitas dificuldades no uso da Língua Inglesa em situações sociais, pessoais e profissionais. Este cenário leva o pesquisador a colocar o problema central da pesquisa da seguinte forma: as práticas de avaliação não são compatíveis com um currículo baseado em competências.

A referida incompatibilidade constitui um problema para o sistema educacional, porque pode contribuir para o incumprimento dos objectivos curriculares preconizados e, principalmente, para a qualidade de ensino. Nesta óptica, o Ensino Médio do Curso de Agro-pecuária em Moçambique pode correr o risco de continuar a formar indivíduos com apenas capacidade de memorização ao invés de desenvolver os conhecimentos; as habilidades e atitudes requeridas para alcançar os padrões de competências. Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar as práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês no Ensino Médio do Curso de Agro-pecuária.

Fundamentação teórica

Nos últimos anos, Moçambique tem estado a investir fortemente na formação de recursos humanos num ensino baseado em competências, sobretudo para o Ensino Técnico Profissional e Vocacional. Segundo Gielen *et al.* (2001:3), a competência é “*um conjunto de qualidades pessoais interligadas (habilidades cognitivas, características pessoais e habilidades técnicas), necessárias para se atingir um resultado predeterminado numa certa situação*”. De acordo com Ribeiro (1999:91), o currículo baseado em competências (CBC) tem as seguintes características:

baseia-se num processo de análise da tarefa numa sequência hierarquizada de conhecimentos e aptidões; é definido em conformidade com o processo analítico e sequencial; enfatiza-se a especificação de objectivos comportamentais, a avaliação do desempenho e a programação sistemática dos métodos, meios e materiais de formação e o campo privilegiado de aplicação deste currículo situa-se na formação profissional.

Para além disso, o CBC assenta no princípio de que as avaliações por competências devem ser estabelecidas em função das necessidades e interesses imediatos dos estudantes que se desenvolvem e aprendem mediante a interacção e o envolvimento activo com o seu meio. De acordo com Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didáctica necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem. No mesmo pensamento, Luckesi (1995), reforça igualmente que, o momento de aferição do aproveitamento escolar não é o ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter.

Assim, as práticas de avaliação, por um lado, constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e o sector produtivo, pois elas promovem a comunicação entre as duas partes e, por outro, são ‘motores’ que apoiam e promovem as aprendizagens dos estudantes. Dando ênfase a esse assunto, Daniels (2001:1) argumenta que as práticas pedagógicas são compreendidas como actividades que influenciam a formação da identidade, como também os resultados da aprendizagem dos estudantes. Neste facto, pode-se também dizer que as práticas de avaliação da aprendizagem podem influenciar positiva ou negativamente o processo de construção de conhecimento, a aquisição de habilidades e atitudes.

O plano de avaliação concretiza-se na selecção de técnicas e instrumentos que permitam evidenciar a consecução dos objectivos estabelecidos em diferentes fases ou segmentos delimitados do PEA. A recolha de informação sobre a aprendizagem dos estudantes pode ser realizada por várias formas. Para Cohen *et al.* (2004), as informações sobre a aprendizagem dos

estudantes podem ser recolhidas por duas formas, nomeadamente: a forma escrita e a forma não-escrita.

A forma escrita de avaliação inclui, por exemplo, os seguintes instrumentos: verdadeiro-falso; escolha múltipla; associação/correspondência (*matching items*); perguntas de respostas curtas (*short-answer items*); produção de textos escritos; projecto; portefólio; e auto-avaliação.

Enquanto isso, a forma não-escrita inclui, por exemplo: observação; prova oral; actividade prática; entrevista; apresentação; teatro; jogo; seminário; simulação entre outros. Para Cohen *et al.* (2004:351), “a forma não-escrita de avaliação é apropriada para aqueles estudantes que têm dificuldades em escrita”.

Mas é preciso lembrar que falar de boa forma de avaliar, é falar também de instrumentos de avaliação válidos. Nesta pesquisa, o termo instrumento de avaliação refere-se ao recurso utilizado para recolha e análise dos dados, visando aperfeiçoar o processo de ensino e promover a aprendizagem dos estudantes.

Nesta lógica, o que preocupa o investigador nesta subsecção é a validade e fiabilidade de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Na perspectiva de Black (1998:48), a credibilidade dos resultados de avaliação depende da validade e fiabilidade. A validade refere-se ao facto de o instrumento medir realmente aquilo a que se propõe. Neste caso, um instrumento de avaliação é válido quando: é apropriado à finalidade pretendida; permite a produção de evidências do desempenho dos estudantes e permite aos estudantes demonstrarem evidências suficientes de todas as suas competências.

De acordo com Black (1998), o instrumento de avaliação é considerado inválido se os conhecimentos e/ou as habilidades medidos não têm um impacto significativo na vida do estudante. Para assegurar resultados válidos, Gronlund (1974:28) defende que “os testes devem ser planeados para medir todos os resultados importantes da instrução e não apenas os que são fáceis de ser medidos”.

Black (1998), argumenta ainda que, se não há correlação entre os resultados do teste e as competências futuras (pretendidas), então, pode ser que a fiabilidade e a validade do teste são defeituosas. Este assunto relativo à validade e fiabilidade dos instrumentos de avaliação, ainda, deixa o pesquisador com muita preocupação e, por isso, a seguir, discute-se a utilização dos instrumentos de avaliação na sala de aula no ensino por competências (conhecimento, habilidade e atitude).

O conhecimento é um dos principais componentes de competências. De acordo com Brown e Green (2006:213), “*para que um estudante seja considerado competente numa determinada área, deve-se possuir um conhecimento básico*”. Ao considerar que os conhecimentos estão nas mentes das pessoas, e nem podem ser observados, então, deve-se utilizar os instrumentos de avaliação que possam detectar ou determinar o nível de conhecimento que um estudante tem. Nessa linha de pensamento, Morrison *et al.* (2004), citado por Brown e Green (2006), afirmam:

o nível de conhecimento de um estudante é, tipicamente, determinado pelo uso de um teste objectivo ou teste não-estruturado. Os testes objectivos incluem: verdadeiro-falso; escolha múltipla; associação; e itens de respostas curtas, que têm uma resposta correcta. Os testes não-estruturados incluem itens de ensaio, que se concentram na construção do aluno mais do que seleccionar uma das respostas fornecidas. Os testes objectivos estão relacionados com capacidades cognitivas de nível baixo – conhecimento e compreensão – enquanto os testes não-estruturados, frequentemente, estão relacionados com capacidades cognitivas de nível alto como por exemplo: aplicação; análise; síntese e avaliação (Morrison *et al.*, 2004, citado por Brown e Green, 2006:213).

A habilidade, para além de conhecimento, é a outra principal componente de competências. As habilidades são inseparáveis da acção, mas exigem domínio de conhecimentos. Desta forma, as habilidades estão relacionadas ao saber fazer.

De acordo com Brown e Green (2006:220), “*a mudança de habilidade do estudante pode ser determinada por vários tipos de instrumentos e técnicas de avaliação como por exemplo: portefólio; lista de verificação; observação e registro*”. No ponto de vista de Gielen *et al.* (2001:81), as técnicas mais utilizadas na avaliação de competências são “*portefólio; avaliação escrita de operações completas; observação de operações autênticas; entrevista orientada por critérios; avaliação de multimédia de operações completas e simulação*”.

A atitude, para além de conhecimento e habilidade, é a outra principal componente de competências. Segundo Brown e Green (2006:226), a atitude é “*um resultado de aprendizagem mais difícil para determinar se um estudante conseguiu alcançar*”. Isso é assim porque atitude baseia-se nos sentimentos, emoções e percepções.

Nesta óptica, a atitude do estudante é, tipicamente, avaliada por examinar o seu comportamento e a linguagem. Esta ideia é igualmente reforçada por Gielen *et al.* (2001), quando afirma que, “*o conhecimento pode ser testado através de testes objectivos, mas é impossível avaliar os aspectos como atitudes e habilidades utilizando esses instrumentos*”. Para este autor,

as técnicas e os instrumentos de avaliação mais utilizados são: observações e registros; pesquisa e questionário; inventários de auto-reportagem e entrevistas.

Como foi referido anteriormente, a prática de avaliação é um processo e, assim sendo, não é possível conceber e valorizar a utilização de um único instrumento avaliativo. Para além disso, não existe um instrumento específico de avaliação capaz de detectar a totalidade do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. É diante da limitação que cada instrumento de avaliação comporta que se faz necessário pensar em diversificação e adequação dos instrumentos de avaliação.

No que diz respeito à diversidade de instrumentos de avaliação, por um lado, é a estratégia abrangente e segura para obter informações a respeito dos processos de aprendizagem dos estudantes e, por outro lado, permite que o professor acompanhe passo a passo a evolução da aprendizagem dos seus estudantes em todas as dimensões de desenvolvimento e imprima o ritmo adequado de cumprimento do programa do curso. Dando ênfase ao mesmo assunto, Darling-Dammond (2006:118), argumenta que, *“um único instrumento de avaliação não representa o ensino na sua totalidade”*. Por sua vez, Cohen *et al.* (2004:335), argumentam que, o avaliador deve diversificar as formas de avaliação porque *“uma única forma não é capaz de servir todas as funções de avaliação”*. A partir destes autores, percebe-se que, a diversificação de instrumentos de avaliação é uma técnica adequada na verificação de vários desenvolvimentos da aprendizagem dos estudantes. É por essa razão que Weeden *et al.* (2002) argumentam que o desenvolvimento das *“habilidades práticas não pode ser, apropriadamente, evidenciado pelo uso de testes escritos”*.

Essa discussão está intimamente relacionada com a prática de atribuição de notas, então, não pode ser separada da outra e nem poderia ser esquecida. Embora a prática de atribuição de notas tenha várias vantagens, é uma prática completamente insatisfatória, ou seja, várias críticas têm sido feitas a respeito das notas. Nessa linha de pensamento, Depresbiteris (2011) alerta que as notas fornecem uma medida imprecisa a respeito do desempenho do estudante e não focalizam os objectivos mais importantes do ensino. Para além disso, esta prática não consegue reflectir o conjunto de rendimento, esforço e comportamento do estudante.

Deste modo, as notas podem, de certo modo, “enganar” o sistema de aprovação e reprovação. Isto é, o estudante pode ser aprovado por ter 16 valores, mas em algumas vezes, essa nota pode aparecer por usar meios ilegais como a “cábula”, e não o seu esforço mental. E, portanto, a análise de qualidade de ensino e o desempenho escolar dos estudantes não deve só basear-se nos sistemas

de aprovação e reprovação através de atribuição de notas, mas também nos próprios instrumentos de avaliação.

Imagine-se um instrumento de avaliação que tem duas opções a escolher e deve ser repetida três vezes, será que a aprovação de todos os estudantes indica ou garante a qualidade? Dando ênfase ao mesmo assunto, Terwilliger (1971), citado por Gronlund (1974:34), sugere que *“a decisão de aprovar ou reprovar se baseie em um teste do domínio dos objectivos mínimos do curso, com um padrão para aprovação estabelecido em um nível de 80% a 90% de correcção. Embora um teste deste tipo seja útil para tomar decisões, outros tipos de rendimento naturalmente também devem ser considerados”*.

Dando ênfase ao mesmo assunto, Weeden *et al.* (2002:42) argumentam que *“a avaliação terá um impacto negativo na aprendizagem do estudante quando a prática de atribuição de nota é muito excessiva ou exagerada, enquanto a retroalimentação positiva é demasiadamente baixa ou deficiente”*. Desta forma, é óbvio que a prática de atribuição de notas pode produzir efeitos paralelos prejudiciais como, por exemplo, ansiedade, fraude, auto-conceito fraco e memorização.

Esta secção explorou as principais práticas de avaliação da aprendizagem de estudante. Os resultados da discussão desta secção mostram que estas práticas de avaliação são compatíveis com aprendizagem baseada em competências quando:

- indicam a relação entre a escola e o sector produtivo;
- apoiam e promovem as aprendizagens dos estudantes;
- influenciam a formação da identidade, como também os resultados da aprendizagem dos estudantes;
- identificam as potencialidades dos estudantes;
- produzem efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem, progresso e desenvolvimento dos estudantes.

Procedimentos metodológicos

Considerando que o que determina o tipo de estudo é o objectivo (Gil, 1989), então a formulação dos objectivos deste trabalho remetem, predominantemente, a uma abordagem qualitativa pois esta descreve, interpreta e analisa os sentimentos e opiniões dos diversos intervenientes em relação ao estudo. Para além desta, recorreu-se à abordagem quantitativa, uma

vez que houve necessidade de analisar os dados dos questionários estatisticamente, usando o programa estatístico SPSS.

Esta opção é reforçada por Kelle (1995), quando afirma que, as forças de abordagens qualitativas e quantitativas podem reforçar-se mutuamente: a intersubjectividade e a fidedignidade ou confiabilidade providas pela informação padronizada derivada de amplas amostras. A triangulação é uma das técnicas efectuadas de modo a garantir a validade de recolha e tratamento de dados.

A população foi de 145 indivíduos, definida pelos 142 estudantes do 2º Ano de escolaridade do Ensino Médio do Curso Agro-pecuária (EMCA) no Instituto Agrário de Boane (IAB) e no Instituto Agrário de Chókwè (IAC), um (1) professor de Inglês do IAC e dois (2) Verificadores Internos (VI) dos módulos de Inglês, sendo um do IAC e outro do IAB. Dos 142 estudantes, 93 são do IAB e 49 são do IAC.

A amostra dos estudantes desta pesquisa foi de 30% da totalidade do universo da pesquisa. Além da amostra dos estudantes, foram também envolvidos 3 professores dos mesmos Institutos. Assim sendo, a amostra é constituída por 46 elementos, sendo: 28 estudantes do IAB, 15 estudantes do IAC, 1 professor e 2 Vis.

Apesar de existirem vários institutos situados em lugares muito diversos no país, foram escolhidos dois institutos, porque a prática de avaliação não difere nos institutos que adoptaram o CBC. Para além disso, o pesquisador deste trabalho foi único professor que leccionava a Língua Inglesa no IAB. Portanto, tendo em vista a inter-subjectividade na realização da pesquisa, optou-se por incluir o IAC. Como referem Miles & Huberman (1994), citados por Vilhena (1999:244), o investigador que trabalha sozinho corre o risco de cair constantemente em enviesamentos.

Foram escolhidos somente os estudantes do 2º Ano porque este currículo tem saídas laterais e verticais, isto é, o estudante pode obter o certificado e trabalhar em qualquer sector produtivo depois de concluir um módulo, um nível ou níveis. Os estudantes responderam a um questionário.

Para os estudantes, o método de amostragem adoptado foi baseado nas leis de probabilidades e seu processo foi de forma aleatória simples a partir da listagem ordenada das turmas fornecidas pelos Institutos. Foi seleccionado o método aleatório porque era uma condição necessária para que a amostra fosse representativa da população. Para além disso, é uma técnica clara, simples e que não ocupa muito tempo.

E, para os professores, o critério de selecção foi por conveniência, um método não probabilístico. Foram seleccionados os professores de Português porque são, normalmente, escolhidos como VI dos módulos de Inglês.

Marconi & Lakatos (2009) defendem que a escolha dos métodos e instrumentos de recolha de dados está intimamente relacionada com o tipo de problema a ser investigado e que nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica de recolha de dados, mas todos os necessários ou apropriados para o caso em estudo. Nesta óptica, o estudo foi realizado utilizando a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a observação de aulas, a entrevista e o questionário.

A observação de aulas foi realizada a um (1) professor de Inglês do IAC. Foram observadas duas aulas. Foi escolhida esta técnica de recolha de dados porque permite, por um lado, providenciar a evidência directa da forma como está a ser orientado o PEA na sala de aula, tendo em conta a relevância dos conteúdos, apoio à aprendizagem e as tarefas de avaliação em relação aos módulos de Inglês, por outro, comparar o modelo tradicional de ensino e o modelo construtivista de ensino.

Como já foi referido anteriormente, as entrevistas foram semi-estruturadas direccionadas aos dois (2) VIs dos módulos de Inglês e um (1) professor de Inglês. O critério de selecção foi por conveniência, um método não probabilístico. O uso de entrevistas, segundo Gil, (1989:114) possibilita a obtenção de maior número de respostas e oferece flexibilidade muito maior pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas. Para além disso, as entrevistas ajudaram o pesquisador a analisar o nível de percepção dos professores relativamente aos factores de sucesso ou insucesso no PEA e as práticas da avaliação dos módulos de Inglês.

Resultados e discussão

Com base na análise documental, na observação de aulas, entrevista e no questionário foram constatados os seguintes factos:

Análise documental	Observação de aulas
<ul style="list-style-type: none"> Os conteúdos de ensino e testes são repetitivos. As competências avaliadas não são aquelas desejadas. Preconiza a prática de <i>feedback</i>. A maior parte do tempo de estudo é ocupada por testes. O ensino é centrado no estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> Os exercícios praticados não estão relacionados com a vida profissional. Houve feedback verbal e comentários escritos. O ensino é centrado no professor.
Questionário	Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> A repetição de avaliação estimula a copiar e memorizar Vinte e seis (61%) afirmam que os conteúdos são relevantes. Trinta e quatro (79%) concordaram com a actualização dos conteúdos. O feedback dos professores ajuda os estudantes. O tempo livre para aprender novos conteúdos é insuficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes reproduzem os conteúdos. Os conteúdos não são perfeitamente adequados. Os testes avaliam somente conhecimento. O tempo não é suficiente.

Os dados da análise documental; da observação das aulas; das entrevistas ao professor de Inglês e aos VIs, bem como o questionário revelam que:

- os estudantes podem ser avaliados individualmente no momento específico, ou seja, “*um estudante pode requerer a avaliação quando sente que ele é competente, e pode repetir a avaliação até alcançar*” (Gielen et al. 2001:85). Para além disso, todas as práticas da avaliação baseiam-se na negociação, nos critérios de desempenho e nas evidências de aprendizagem.
- as práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês, predominantes no EMCA, ainda se dão a partir de um modelo teórico tradicional, que está preocupado com a reprodução dos conteúdos e a classificação, propondo práticas autoritárias de avaliação;
- produzem muitas consequências negativas, entre elas:
 - a memorização;
 - a ansiedade;
 - a fraude académica;

- d) a insistência na imitação, obediência e controlo;
- e) a ênfase em respostas correctas;
- f) o conhecimento se transforma em acúmulo de factos e informações isoladas;
- g) a utilização de problemas que não incentivam o estudante a solucioná-los através do pensamento crítico, conduzem a uma negligência das capacidades criativas individuais em detrimento de competências;
- h) a sobrecarga de avaliações realizadas pelos estudantes, prejudicando a aprendizagem afectiva e o desempenho significativo dos estudantes;
- i) o desenvolvimento de um sentimento de incapacidade em dominar os conteúdos que contribui para a baixa auto-estima;
- j) a perda da motivação para o estudo e interesse pelos módulos.

Considerações finais

Um dos aspectos que despertou a atenção do autor desta pesquisa é tipo de instrumentos de avaliação que os professores utilizam no EMCA. Os professores utilizam mais as provas escritas objectivas. Uma possível interpretação é que os professores utilizam esses instrumentos porque o modelo de ensino é na perspectiva de fidelidade. Neste caso, os professores não têm poder de alterar aquilo que foi planificado a nível central, ou seja, os professores são informados a realizar as provas na sala de aula como foram planificadas. De acordo com os dados recolhidos, conclui-se que os instrumentos de avaliação utilizados não são adequados com um CBC, especificamente, no EMCA.

As práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês, predominantes no EMCA, ainda se dão a partir de um modelo teórico tradicional, que está preocupado com a reprodução dos conteúdos, os aspectos cognitivos e a classificação, propondo práticas autoritárias de avaliação. A partir dos dados apresentados neste trabalho, é possível concluir que as funções dominantes de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês são essencialmente as que remetem para a selecção dos indivíduos e a prestação de contas (accountability), ou seja, as funções administrativas e informativas.

Por fim, os aspectos que despertaram, ainda, mais a atenção do pesquisador desta pesquisa são os efeitos das práticas de avaliação da aprendizagem nos módulos de Inglês. De acordo com

os dados da análise documental, da observação das aulas, das entrevistas ao professor de Inglês e aos VIs, bem como o questionário, constatou-se que as práticas da avaliação verificadas, contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas a memorização, cábulas, a reprovação excludente do estudante.

Outros efeitos constatados são: a sobrecarga de avaliações realizadas pelos estudantes em uma semana, prejudicando a aprendizagem afectiva e o desempenho significativo dos estudantes; o desenvolvimento de um sentimento de incapacidade em dominar os conteúdos que contribui para a baixa auto-estima; a perda da motivação para estudar e do interesse pelos módulos; a demora da correcção e da devolução de provas.

Referências

- BLACK, P. *Testing: Friend or Foe?* London, Falmer, 1998.
- BROWN, A. & GREEN, T. *The Essentials of Instructions Design*. New Jersey, Pearson Prentice Hall, 2006.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. *A Guide to Teaching Practice*. 5th ed. New York, RoutledgeFalmer, 2004.
- DANIELS, H. *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer, 2001.
- DARLING-DAMMOND, L. *Powerful Teacher Education*. San Francisco, Jossey-Bass, 2006.
- DEPRESBITERIS, Lea. *Avaliação da aprendizagem: casos comentados*. Pinhais, Editora Melo, 2011.
- GIELEN, P.; REITSMA, N. & WILBRINK, W. *Towards a competent labour force*. Wageningen, the Netherlands, Nicaragua and Stoas Group, 2001.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo, Editora Atlas, 1989.
- GIL, A.C. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo, Atlas, 2007.
- GRONLUND, E. N. *O Sistema de Notas na Avaliação do Ensino*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1974.
- HADJI, C. *A Avaliação desmitificada*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- KELLE, U. *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: theory, methods and practice*, 1995.

- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 1995.
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2009.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- RIBEIRO, A. C. *Desenvolvimento Curricular*. 8. ed. Lisboa, Sage Publications, 1999.
- SORDI, M. R. *A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem*. São Paulo, Cortez/PUCCAMP, 1995.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo, Libertad, 1993.
- VILHENA, T. *Avaliar o Extracurricular: A Referencialização como Nova Prática de Avaliação*. Porto, Edições ASA, 1999.
- WEEDEN, P., WINTER, J. & BROADFOOT, P. *Assessment: What's in it for Schools?* London, Routledge Falmer, 2002.

Os trabalhos académicos na avaliação dos estudantes – o caso da Universidade Católica de Moçambique

Horácio Luís Respeito³⁹

Resumo

O presente estudo tem o objectivo de analisar de forma reflexiva as implicações da retirada dos trabalhos académicos aos estudantes do Centro de Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique. O estudo de natureza qualitativa foi realizado em oito cursos de ensino. Para a recolha dos dados, aplicou-se um inquérito por questionário aberto para 08 estudantes sendo, um em cada curso e, 08 docentes/tutores, distribuídos de igual modo. Os dados colhidos apontam que, a retirada dos trabalhos académicos é considerado algo mal pensado pela entidade responsável, pois estes, contribuem bastante na aquisição dos conhecimentos e ajudam os estudantes menos dedicados a preocuparem-se, fazendo leitura dos módulos, livros, teses, dissertações, contribuindo assim, para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. O estudo aponta também que os resultados dos exames neste centro de ensino de Quelimane em particular, têm sido um desastre de reprovações, visto que, o método de ensino adoptado pela instituição tem implicação, tanto para a universidade como para estudantes e docentes, porque esses estudantes em formação serão futuros técnicos superiores ou docentes universitários sem nenhuma noção de como fazer trabalhos e/ou artigos científicos. Sendo assim, sugere-se a reestruturação das sessões, “para trimestrais” e acompanhadas por trabalhos modulares e testes escritos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Implicações. Trabalhos Académicos. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study has the objective of reflectively analyzing the implications of the withdrawal of academic work for the students of the Distance Learning Center of the Catholic University of Mozambique. The qualitative study was carried out in eight teaching courses. For the data collection, a questionnaire survey was carried out for 8 students, one in each course and, 08 teachers / tutors, distributed equally. The collected data indicate that the withdrawal of the academic work is considered badly thought by the responsible entity, since they contribute a lot in the acquisition of knowledge and help the lazy students to worry, reading the modules, books, theses, dissertations, thus contributing to the improvement of the teaching and learning process. The study also points out that the results of the exams at this school in Quelimane in particular have been a disaster of reproaches, since the teaching method adopted by the institution has implications for both the university and students and teachers, because these students in training will be future senior technicians or university lecturers with no notion of how to do scientific papers or articles. Therefore, it is suggested to restructure the sessions, "for quarterly" and accompanied by modular works and written tests.

Keywords: Learning evaluation. Implications. Academic work. Teaching and Learning.

Introdução

³⁹ Mestrando em Educação/Currículo, na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane. Facilitador do CED-UCM, Quelimane. E-mail: horaciorespeito32@gmail.com

O maior desafio das instituições do ensino superior no século XXI, tanto no país como no mundo em geral, é formar indivíduos competitivos, capazes de responderem e resolverem os problemas que apoquentam os países. Nesse contexto, com a problemática da qualidade de Ensino em Moçambique, faz com que a maior parte dos alunos cheguem à universidade com grandes dificuldades de leitura, escrita e até mesmo, de realização de trabalhos académicos de forma cabal e produtiva.

De acordo com DUARTE (2017, p. 11), à academia moderna são colocados novos desafios, sendo de produzir conhecimentos para aclarar e fazer perceber os novos movimentos educacionais, disseminar experiências, identificar problemas do percurso e propor soluções, desenvolver metodologias de pesquisa e de ensino e criar espaços de aprendizagem e de formação.

A metodologia de pesquisa, sendo tarefa do Ensino Superior, cabe a esse ensino, contagiar aos seus estudantes, na produção de trabalhos académicos, como forma de inseri-los e motiva-los na investigação científica, porque uma vez os estudantes chegados à universidade, têm dificuldades de organizar o tempo de estudo, programar as suas actividades de aprendizagem e seleccionar as informações mais relevantes para seu estudo. Pois, esses estudantes trabalham, e muitos deles estão afectos em locais distantes um do outro, e com grande falta de matérias didácticos para a sua aprendizagem.

Grande parte de estudantes universitários, nem sequer tem livros, computadores e/ou módulos, seja, em formato físico ou electrónico, para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem (PEA). Neste contexto, a missão da UCM⁴⁰ é: i) apoiar aos estudantes de Ensino a Distância, fundamentalmente, das zonas rurais para que tenham acesso à educação de qualidade e acessível; ii) manter uma integridade académica de qualidade através de apoio de professores altamente qualificados, acometidos com novas metodologias de ensino e aprendizagem; iii) criar, fornecer e avaliar Cursos de Ensino a Distância (EaD) e medir competências adquiridas pelos estudantes e, iv) ajudar os estudantes a atingirem suas próprias metas educacionais, mantendo-os na formação até à graduação e encorajando na aprendizagem contínua.

A minha preocupação neste tema, deve-se ao facto de ser tutor e ter recebido várias críticas com estudantes do CED-UCM, para além de várias discussões efectuadas com os colegas (docentes/tutores) nas reuniões e na rede social formada nesse Centro de Ensino. Isto cresceu de indagações sobre, “que implicação tem a retirada dos trabalhos académicos; como os estudantes

⁴⁰ www.ucm.ac.mz (acesso 05/10/2018 as 11: 50minutos).

menos dedicados conseguem procurar livros, módulos teses, artigos e outros materiais para a sua leitura com na finalidade de melhorar o PEA e; qual é o motivo de baixo aproveitamento pedagógico nos exames”. Esta motivação pessoal, aumentou por passividade desses estudantes em não conseguir fazer a leitura e organizar informações do curso, e ademais terem se inscrito sem fazer o exame de admissão. E, após admissão o estudante possui apenas duas sessões presenciais, o que torna difícil os estudantes terem aprovação nos exames das disciplina/cadeira modulares.

Com isso, as instituições do ensino superior, hoje em dia, têm a obrigação de criar mecanismos de formação do estudante e/ou docente para o seu desenvolvimento humano, no sentido de promover estratégias de ensino e aprendizagem viradas para a pesquisa, com o intuito de formar indivíduos produtores de conhecimentos dentro da universidade, com auxílio dos professores mais experientes na área, de modo a motiva-los e amplia-los nas suas habilidades intelectuais em escolher a área temática que irá lhes servir de inspiração. Até porque, esses estudantes, estão sendo formados para cursos de Ensino, para serem “professores”, porque a tarefa do professor é investigar a matéria, planificando para trabalhar melhor e melhorar também a sua profissão.

O presente estudo tem como objectivo analisar de forma reflexiva as implicações da retirada dos trabalhos académicos, aos estudantes do Centro de Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique. Especificamente pretende-se auscultar os estudantes e docentes/tutores sobre o PEA e, identificar a causa do baixo aproveitamento nos exames, com o intuito de melhorar o PEA no Centro de recursos de Quelimane. Com esse estudo pretende-se responder também a seguinte questão: *Quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na retirada dos trabalhos académicos no CED-UCM, Quelimane?*

O artigo encontra-se estruturado de seguinte maneira: introdução, onde apresenta-se o problema da pesquisa, a contextualização do estudo e os objectivos; o marco teórico, que serviu de alicerce para este estudo; a metodologia, onde apresenta-se de forma descritiva o historial da instituição, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados; a apresentação e discussão dos dados; as conclusões e sugestões e, por fim, as referências bibliográficas.

1. Marco teórico

Actualmente, com o mundo globalizado, exige-se dos estudantes e dos docentes universitários, conhecimentos tangíveis que estejam em paralelo com a mudança, de modo a facilitar o PEA. Com isso, é importante que os sujeitos envolvidos nessa temática, tenham alta proficiência e interesse em aprender, para poderem desenvolver a leitura de livros, teses, dissertações, artigos, entre outros, ao longo do curso, para melhorar acima de tudo o seu desempenho. Nesta sessão apresenta-se a relevância da pesquisa e a sua influência ou benefícios no PEA do estudante e docente universitário.

1. 1. A relevância da pesquisa para os estudantes e docentes universitários

De acordo com MAIA (2007), os alunos/estudantes encontram-se diante de muitas dificuldades para cumprir as exigências da pesquisa, provavelmente, em decorrência de uma formação deficiente na formação básica, porque por vezes, verifica-se que os estudantes que cursam o último ano nos cursos de graduação, não conhecem as mais elementares normas envolvidas na elaboração de textos científicos, tais como: desenvolvimento e estrutura do trabalho, padrões de redação, procedimentos para se fazer pesquisas bibliográficas, selecção e organização da leitura das obras, construção de citações directas e indirectas.

Para a autora acima citada, essas dificuldades podem ser, a causa de uma grande ansiedade nos estudantes de graduação, na medida em que as exigências mudam em profundidade a forma usual da escrita, incorporando diversos elementos até então desconhecidos e podendo no limite, levar ao desânimo e até mesmo, a desistência do estudante no curso.

Portanto, é relevante que as Ensino Superior (ES) e os professores mais experientes na área de pesquisa, ajudem aos estudantes de graduação, principalmente, em assuntos metodológicos para a execução de trabalhos académicos adequados, melhorando a produtividade académica.

Segundo PADILHA & CARVALHO (1993, p. 281), é importante de incentivar o ensino de pesquisa desde a graduação, a fim de formar um profissional com maior senso crítico, criativo e sensibilizado pelo uso do método científico incorporando-o na prática do seu dia-a-dia, para contribuir na formação e no desenvolvimento do seu conhecimento.

RODRIGUEZ (1979)⁴¹ afirma que os estudos sobre o ensino de pesquisa têm sido desenvolvidos, tornando evidente que os educadores que desempenham suas actividades na graduação têm percebido a relevância da pesquisa para o desenvolvimento científico de seus países, para o crescimento do campo de conhecimento respectivo, e conseqüentemente, para a formação de novas gerações de pesquisadores.

Portanto, isso só pode acontecer, se os estudantes do curso de ensino praticarem, fazendo trabalhos académicos, que irão servir de base, quando efectivamente querem realizar trabalhos de conclusão do curso, como: teses, dissertações e monografias.

1. 2. Pesquisa científica como processo de ensino e de aprendizagem

A actividade científica dos estudantes contribui bastante para a sua formação integral. Os benefícios dela, traduzem-se de várias maneiras, podendo ir além da evolução psíquica e/ou profissional. De forma resumida mostramos no quadro a seguir, alguns benefícios da pesquisa científica para a melhoria do PEA do estudante.

Quadro 1 - Benefícios da pesquisa científica para o ensino e aprendizagem

Nr.	Benefícios da pesquisa científica
01.	Formação de uma concepção científica do mundo;
02.	Estabelecimento de uma inclinação permanente para a auto aprendizagem e para o trabalho em equipa e individual;
03.	Uso do trabalho científico traduzido em soluções inovadoras para os problemas,
04.	Aumento do conhecimento através da busca de informações e da organização e utilização crítica da mesma;
05.	Escolha correcta da formação específica dentro da área de conhecimento onde se desenvolve;
06.	Aprofundamento e ampliação da visão dos problemas fundamentais do país e da demanda dos esforços da sociedade em desenvolvimento;
07.	Estabelecimento de atitudes positivas de modéstia, tenacidade e disciplina;

⁴¹ *Apud*. PADILHA & CARVALHO (1993, p. 281).

08. Aproximação de docentes e estudantes num trabalho em comum e a contribuição para desenvolver e ampliar linhas de pesquisa em suas instituições de ensino.

Fonte: Adaptado de AMADOR (1984) e RODRIGUEZ (1979)⁴².

Os benefícios acima descritos são concretizados com ajuda da instituição do ensino e em conformidade com os professores experientes (PE), pois segundo RINEHART (1976), a tarefa dos professores como orientadores e acolhedores, aliviam a ansiedade dos estudantes, encorajando-os para aprofundar as abordagens de ensino, e estimulando as potencialidades do estudante para a pesquisa, visto que, as actividades que o professor desenvolve num curso de processo de pesquisa, aparecem vinculadas as etapas do processo de resumir, seleccionar, identificar, exemplificar, orientar e citar.

Os estudos feitos por muitos académicos mostram que o ingresso do estudante em um programa de iniciação científica dentro da instituição de ensino onde está matriculado, possui muitos benefícios, que vão além daquele que deseja seguir a carreira académica de um pesquisador. Com isso, pode-se classificar as actividades de ensino e de aprendizagem universitária, em estratégias agrupadas em quatro categorias principais, como vem ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Classificação das estratégias em categorias

Categorias	Estratégias de ensino e de aprendizagem para estudantes universitários
01	Aquisição e/ou organização da informação que são orientadas para o aumento dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, como: as tomadas de notas e apontamentos, os sombreados, a memorização de aspectos principais, a revisão, a planificação de actividades, a monitorização, a auto-regulação, entre outras;
02	Processamento de informação, conduzindo à sua melhor compreensão, e nas quais se inclui a organização e a exploração das ideias, a realização de sumários e resumos, o estudo em grupo e o estudo sistemático individual;
03	Avaliação das próprias aprendizagens e desempenhos dos estudantes, nas quais incluem-se: as simulações e as questões de revisão para confirmar as aprendizagens, os comportamentos de preparação de exames, a análise das questões, a preparação de relatórios e a organização da aprendizagem a partir das avaliações anteriores, entre outras;

⁴² *Apud*. PADILHA & CARVALHO (1993, p. 282).

04	Gestão pessoal, visando a autonomia do estudo, gestão de recursos disponíveis e das estratégias de cópia de conteúdos, a gestão de tempo, a auto-aprendizagem e autoavaliação.
----	--

Fonte: Adaptado de TAVARES, *et al.* (2003) *apud*. DONACIANO & ALMEIDA (s/d, p. 286).

Neste contexto, acredito com SWANSON & FOUAD (1999) *apud*. OLIVEIRA & SILVA (2010, p. 24), quando enfatizam a importância do orientador Escolar e Profissional apropriar-se do contexto cultural do estudante para estruturar o aconselhamento da carreira, visto que os determinantes externos, como discriminação e pobreza, limitam o acesso à escolarização, afectando consequentemente as oportunidades de trabalho como também do rendimento pedagógico dele.

2. Metodologia

2.1. Descrição e breve historial da área de estudo

Como referiu-se anteriormente, o presente estudo efectuou-se no Centro de Ensino à Distância, centro de recurso de Quelimane, localizado na avenida Filipe Samuel Magaia, n.º. 304.

A Universidade Católica de Moçambique é uma instituição de Ensino Superior privada, e tem a sua sede na cidade da Beira província de Sofala. Por sua vez, o Centro de Ensino à Distância - CED⁴³ é vocacionado para a formação de professores em exercício bem como de todo o público pertencente a outras áreas de actividade, e que esteja interessado em frequentar uma licenciatura nas áreas que a universidade oferece. Tem como visão, formar e desenvolver competências em todos os cidadãos, principalmente nacionais. A metodologia do ensino à distância patente nestes cursos consta de uma metodologia de educação em que o professor e o estudante estão distantes um do outro, contrariamente ao que acontece nos modelos tradicionais de ensino presencial. Com efeito, neste método, os momentos presenciais são de curta duração, representando apenas 20% do tempo global da aprendizagem.

Ainda pela informação obtida no website da UCM (www.ucm.ac.mz), actualmente, o CED, tem 14 centros de recursos nomeadamente: Sofala (Beira e Búzi, Muanza, Gorongosa, Marromeu), Manica (Chimoio), Tete (Cidade de Tete), Zambézia (Cidade de Quelimane, Milange e Gurué), Nampula (Cidade de Nampula), Niassa (Cuamba), Cabo Delgado (Cidade de Pemba) e Maputo

⁴³ www.ucm.ac.mz (acesso 05/10/2018 as 11: 50minutos).

(Cidade de Maputo). Ao todo, o CED oferece 10 cursos de nível de licenciatura, maioritariamente em "Ensino de", distribuídos pelos diferentes programas: Português, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia e Desenho. Em 2011 entraram em vigor duas novas licenciaturas, não necessariamente para ensino: Administração Pública (AP) e Educação Física e Desporto (EFD) e os mestrados em Administração de Sistemas de Informação e Tecnologias de Informação.

2.2. Participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados

O objectivo deste estudo é de analisar as implicações da retirada dos trabalhos académicos, aos estudantes do Centro de Ensino à Distância (CED) da Universidade Católica de Moçambique (UCM). Participaram 08 estudantes, em oito cursos de ensino ou seja, um estudante em cada curso, nomeadamente: Português, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia e Desenho. Igualmente participaram 08 docentes/tutores, sendo um em cada curso, completando assim 16 participantes no total.

O estudo é de natureza qualitativa, e para a obtenção dos dados aplicou-se um inquérito por questionário de 5 perguntas abertas para estudantes e 6 perguntas abertas para docentes/tutores. A aplicação de perguntas abertas foi no sentido de fornecer aos inquiridos maior autonomia e liberdade em dar respostas.

Os questionários para os estudantes, foram cedidos no período de exames, e os docentes/tutores foram contactados e enviados os questionários via *E-mail* e outros via *WhatsApp*. Portanto, após o inquiridor ceder os inquéritos, os participantes foram respondendo de forma isolada e tendo de seguida devolvido para o inquiridor no dia seguinte. Mesmo assim, garantiu-se o anonimato dos sujeitos envolvidos, por meio de omissão dos nomes.

O objectivo do questionário foi de auscultar aos estudantes e docente/tutores, sobre o PEA no CED-UCM, centro de recursos de Quelimane, com a finalidade de identificar as implicações da retirada dos trabalhos académicos, e a causa da passividade destes, na realização dos trabalhos para a culminação do curso.

Depois da recolha dos dados, primeiro, codificou-se as informações fornecidas pelos estudantes, em E1, E2...a E8, e de seguida, as respostas fornecidas pelos docentes/tutores em D1, D2... a D8, respectivamente. Portanto, após esse processo, agrupou-se as respostas com mesmas informações, de modo a facilitar-se a análise e posterior discussão dos dados.

3. Apresentação e discussão dos dados

Para facilitar a percepção dessa sessão, primeiramente apresentam-se as perguntas que permitiram a recolha dos dados nos estudantes e, de seguida apresentar-se-á o questionário que permitiu também a recolha dados aos docentes/tutores do CED-UCM, Quelimane.

Eis os questionários cedidos aos estudantes:

1. Caro estudante, preenche cada item de acordo o pedido:

i). Curso que frequenta

ii). Ano que frequenta.

iii). Género

2. As sessões presenciais são suficientes para vocês? Argumente.

3. Acha que é importante a retirada dos trabalhos académicos?

4. Que benefícios os trabalhos académicos têm para você como estudante de graduação?

5. Qual seria a sua sugestão sobre o melhor processo de ensino e aprendizagem no CED-UCM, Quelimane?

As respostas fornecidas organizaram-se em quadros, para permitir a melhor percepção.

Quadro 3 - (Pergunta 1). Perfil do inquirido (estudante)

Inquirido	Curso que frequenta	Ano que frequenta	Género
E1	Português	2º ano	Masculino
E2	Historia	1º ano	Feminino
E3	Geografia	3 ano	Masculino
E4	Matemática	2º ano	Feminino
E5	Física	4º ano	Masculino
E6	Química	2º ano	Feminino
E7	Biologia	4º ano	Masculino
E8	Desenho	3º ano	Masculino

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados patentes no quadro acima, indicam que dos 08 inquiridos, 01 do sexo feminino, frequenta o 1º ano no ensino de História, 03 inquiridos do 3º ano, sendo 02 do sexo feminino frequentam o ensino de Matemática e Química e 01 frequenta o ensino de Português. Os 02 inquiridos do 3º ano, ambos do sexo masculino, frequentam o ensino de Geografia e Desenho, e 02 do 4º ano ambos do sexo masculino, frequentam o ensino de Física e Biologia.

Portanto, a inclusão de todos níveis de ensino (1º a 4º ano), permitiu obter informações de forma abrangente e com menos erro.

Quadro 4 - (Pergunta 2). As sessões presenciais são suficientes para vocês? Argumente.

Inquiridos	Depoimentos
E1, E2, E4 e E6	Não. Porque o tempo de permanência do estudante com docente/tutor é menor. Ou seja, as sessões presenciais não são suficientes, porque o estudante não consegue apresentar dúvidas adequadamente
E3 e E7	Não muito. Porque o estudante quando coloca os problemas poucas vezes o docente tem tempo para responder.
E5 e E8	Sim. Pelo facto de existirem módulos, que permitem o estudante preparar com antecedência as lições e nas sessões.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Segundo os dados, 04 inquiridos (E1, E2, E4 e E6) foram unânimes ao afirmar que as sessões presenciais não têm sido suficientes, porque o tempo de permanência do estudante com o tutor é reduzido, ou seja, os estudantes não conseguem apresentar suas dúvidas adequadamente. O tempo é um factor muito importante no PEA, pois é inadequada a realização da aula de forma automática, sem que o estudante tenha espaço para a apresentação das dúvidas.

Quadro 5 - (Pergunta 3). Acha que é importante a retirada dos trabalhos acadêmicos?

Inquiridos	Depoimentos
E1	Não.
E2, E3 e E6	Não é importante, porque cria preguiça ao estudante e prejuízo do mesmo, na medida em que ele quer obter mais conhecimentos científicos, pois os trabalhos obrigam o estudante a preocupar-se na leitura, e muito mais.
E4 e E7	Não. Porque é do nosso conhecimento que toda conclusão de um determinado curso termina com trabalho acadêmico chamado monografia ou tese e a partir deste, o estudante adquire habilidades para a execução.
E5 e E8	Não acho importante a retirada dos trabalhos acadêmicos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados epigrafados no quadro acima, mostram que a retirada dos trabalhos acadêmicos não é adequada, porque os trabalhos estimulam os estudantes na aprendizagem da matéria, motivando e dando habilidade para realização de qualquer trabalho, mesmo de conclusão do curso.

Quadro 6 - (Pergunta 4). Que benefícios os trabalhos acadêmicos têm para você como estudante de graduação?

Inquiridos	Depoimentos
E1 e E4	O estudante tem muitos benefícios, primeiro na recapitulação da matéria, segundo, aprimoramento de como realizar trabalhos acadêmicos ou científicos, que depois irá culminar na realização de nossas monografias.
E2, E3 e E6	Os trabalhos acadêmicos têm muitos benefícios. Primeiro o estudante tinha alguns bônus que acrescia a nota para exame, segundo o estudante obtém conhecimentos científicos para a melhoria do PEA ou seja, o estudante terá a habilidade do saber fazer.
E5 e E7, E8	Os trabalhos acadêmicos têm vários benefícios, porque ajudam o estudante a aprender a fazer o trabalho de pesquisa bibliográfica, sua estrutura, e ajuda também ao estudante ter capacidade de fazer outros trabalhos como, por exemplo, de conclusão do curso (monografias, dissertações entre outros). Não só, mas também, servem como reflexo e estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os benefícios dos trabalhos acadêmicos para estudantes são enormes. Segundo os depoimentos dos inquiridos os trabalhos acadêmicos ajudam o estudante a aprender a fazer o trabalho de pesquisa bibliográfica, sua estrutura, e ajuda também, ao estudante a ter capacidade de

fazer outros trabalhos como, por exemplo, de conclusão do curso (monografias, dissertações entre outros). Os trabalhos servem ao estudante como reflexo e estímulo ao desenvolver na aprendizagem 25% de bônus acrescido na nota de admissão para o exame.

Quadro 7 - (Pergunta 5). Qual seria a sua sugestão sobre o melhor processo de ensino e aprendizagem no CED-UCM, Quelimane?

Inquiridos	Depoimentos
E1, E2 e E8	Sugeria que os fazedores dos currículos desta universidade, voltassem com o modelo semi presencial, ou seja pelo menos 4 sessões ano de modo que o estudante tenha maior tempo de colocar dúvidas. Mas claro, com a retomada dos trabalhos modulares.
E3 e E6	Sugeria que melhorassem o processo de ensino e de aprendizagem para estudantes do CED-UCM. E as sessões pelo menos se fosse 3 por ano, acompanhada com trabalhos académicos ou científicos.
E4	Se existisse possibilidade, sugeria que as sessões fossem semanais e acompanhadas por testes, trabalhos académicos, para a melhoria do PEA.
E5 e E7	Sugeria a existência de uma plataforma de debates entre docente - estudante - órgãos da CED, Quelimane. E sugeria também, a retomada dos trabalhos académicos, realização de testes para os docentes medirem a capacidade do estudante em determinada matéria.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Sendo importante os trabalhos académicos, os inquiridos sugerem que os fazedores dos currículos desta universidade, voltassem com o modelo semi presencial, ou seja, que pelo menos as sessões presenciais fossem 4 por ano, de modo que o estudante tenha maior tempo de colocar dúvidas. Isso só poderia ser acompanhado com trabalhos modulares, testes entre outros. Portanto, isso ajudaria bastante no melhoramento do PEA do estudante e docente, e claro na elevação do nome da instituição de ensino.

Após a apresentação e discussão dos dados colhidos pelos estudantes, de seguida apresentase, de forma sequencial, o instrumento que permitiu a recolha de informações dos docentes/tutores.

1. Caro docente/tutor, preencha cada item de acordo o pedido:

i). Grau académico.

ii). Curso de tutoria.

iii). Anos de trabalho no CED-UCM, Quelimane.

2. Como tutor, como tem sido a interacção nas sessões presenciais, com seus estudantes, (quando faz uma avaliação)? Argumente.
3. Como docente/tutor no CED-UCM/Quelimane, como avalia a retirada dos trabalhos académicos aos estudantes?
- 3.1. Acha que isso tem alguma implicação para os estudantes ou instituição de Ensino?
4. Qual tem sido o rendimento pedagógico nos exames para esses estudantes? Argumente.
5. Que benefícios os trabalhos académicos têm, para esses estudantes de graduação?
6. Como tutor, o que sugeria para a melhoria do PEA?

Os depoimentos colhidos organizaram-se em quadros, de seguinte maneira.

Quadro 8 - (Pergunta 1). Perfil do inquirido (docente).

Inquirido	Grau académico	Curso de tutoria	Anos de serviço no CED/UCM
D1	Mestrando	Ensino de Português	09 anos
D2	Licenciatura	Ensino de Historia	03 anos
D3	Licenciatura	Ensino de Geografia	03 anos
D4	Mestrando	Ensino de Matemática	02 anos
D5	Licenciatura	Ensino de Física	05 anos
D6	Licenciatura	Ensino de Química	02 anos
D7	Licenciatura	Ensino de Biologia	09 anos
D8	Licenciatura	Ensino de Desenho	04 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Para elucidar os depoimentos, preferiu-se primeiramente apresentar o perfil dos docentes/tutores. Segundo os dados do quadro acima, dos oito docentes/tutores inquiridos, apenas dois são mestrandos e seis licenciados, o que quer dizer que o maior número de docentes do CED-UCM é licenciado. Assim, quanto aos anos de serviço no CED-UCM Quelimane, os dados apontam que dois docentes têm 9 anos, dois têm 02 a 03 anos, um tem 04 e um tem 05 anos.

Quadro 9 - (Pergunta 2). Como tem sido a interacção nas sessões presenciais, como tutor com seus estudantes, quando faz uma avaliação? Argumente

Inquiridos	Depoimentos
D1, D4, D5	Tem sido muito complicado
D2	Boa. Apenas os estudantes esperam a intervenção ou <i>feedback</i> do docente/tutor. Nesse caso, poucos contribuem ou seja trazem dúvidas.
D3, D6, D7 e D8	Não existe interação entre o tutor e os estudantes porque estes julgam que não há motivos de participar na sessões, porque não há trabalhos e por vezes nem todos têm módulos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O objectivo nesse questionário foi auscultar docentes sobre o PEA no CED-UCM, Quelimane. Com os dados colhidos mostra-se que durante as sessões presenciais, os docentes/tutores não têm tido interação com os estudantes, porque estes julgam que não há motivos de participar nas sessões, porque não há trabalhos e nem todos têm módulos. Sendo considerado por alguns inquiridos como D1, D4 e D5, como algo muito complicado. Portanto, essas abstinências originam o baixo rendimento pedagógico, considerando o tipo de estudantes que nem sabem escrever e ler sabem correctamente.

Quadro 10 - (Pergunta 3). Você como docente (facilitador) no CED-UCM, como avalia sobre a retirada dos trabalhos académicos aos estudantes?

Inquiridos	Depoimentos
D1, D5 e D7	A retirada dos trabalhos académicos aos estudantes considero algo mal pensado, visto que os trabalhos contribuem para a aquisição dos conhecimentos na medida em que os estudantes, quando realizam, retêm alguma coisa sobre os conteúdos.
D2, D4 e D8	Acho mal. Muito mal mesmo. Os estudantes tornaram-se preguiçosos, não trazem dúvidas porque não tiveram contacto directo com os módulos/ unidades temáticas. Esta atitude torna-os apáticos em relação aos conteúdos.
D3 e D6	A retirada dos trabalhos, veio tirar mérito da instituição, no que diz respeito a formação académica. Daí que, se pode comparar com o ensino geral.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Segundo os depoimentos dos participantes no quadro acima, apontam a retirada dos trabalhos académicos ou modulares aos estudantes algo muito mal pensado pela universidade ou os

curriculistas da instituição, porque os estudantes tornaram-se preguiçosos, não trazem dúvidas por não terem contacto directo com os módulos/ unidades temáticas. Esta atitude torna-se estudantes apáticos em relação aos conteúdos curriculares.

Quadro 11 - (Pergunta 3.1). Acha que isso tem alguma implicação para os estudantes ou instituição de Ensino?

Inquiridos	Depoimentos
D1 e D6	Tem sim. Porque equivale ser submetido a um exame extraordinário, uma vez que os trabalhos contribuem na aprendizagem do estudante.
D2, D4	Sim. Os estudantes tornam-se menos preocupados em saber, se não, fazer o exame para seguir ao ano seguinte.
D3, D5, D7 e D8	Tem muita implicação, porque nalgum momento os estudantes em formação serão futuros técnicos superiores ou docentes universitários sem nenhuma noção de fazer trabalhos ou resumo de um artigo, pelo menos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Segundo os dados dos inquiridos, a retirada dos trabalhos académicos tem implicação nos estudantes e docentes universitários. Conforme os inquiridos D3, D5, D7 e D8, como os estudantes em formação podem ser futuros técnicos superiores ou docentes universitários, não terão noção de fazer trabalhos ou resumo de um artigo.

Quadro12 - (Pergunta 4). Qual tem sido o rendimento pedagógico nos exames para esses estudantes? Argumente.

Inquiridos	Depoimentos
D1, D5 e D7	Tem sido muito baixo. Sendo assim, contribui para uma baixa qualidade do PEA, e consequentemente a baixa qualificação da instituição.
D2 e D4	Fraco. As recorrências são evidências deste problema da retirada dos trabalhos académicos.
D3, D6, D8	O rendimento pedagógico tem sido um desastre, visto que, além de irem como externos, não conseguem elaborar monografias para terminar o curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como muitos estudantes não pesquisam em livros, módulos, dissertações e artigos, tornam-se vulneráveis aos exames, tendo como consequência baixo aproveitamento pedagógico.

Conforme os dados acima (quadro 11), os inquiridos foram unânimes em afirmar que o rendimento pedagógico nesse centro tem sido muito fraco, pelo facto desses estudantes irem com nota zero ao exame.

Quadro 12 - (Pergunta 5). Que benefícios os trabalhos académicos têm, para esses estudantes de graduação?

Inquiridos	Depoimentos
D1	Ajudam nas percentagens dos resultados nos exames. É uma forma de realizar um estudo independente, contribuindo os conhecimentos das normas de realização de trabalhos científicos ou de pesquisa. Contribui na realização de monografias.
D2, D6 e D8	Possibilita o aprimoramento ou aquisição dos conteúdos. Melhora o rendimento pedagógico. Ajuda no rendimento profissional e científico, possibilitando-lhes a elaboração de trabalho final do curso.
D3, D4, D5 e D7	Os trabalhos ajudam aos estudantes a aprender a elaborar projectos como me referi anteriormente. Ajuda também, a elevação das suas notas, contribuindo assim para o aproveitamento pedagógico.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto aos benefícios, os docentes mostraram respostas semelhantes a dos estudantes, ao afirmarem que os trabalhos ajudam aos estudantes a aprender a elaborar projectos. Ajuda também, na elevação das suas notas, contribuindo assim para o aproveitamento pedagógico. Isso foi afirmado também por AMADOR (1984) e RODRIGUEZ (1979)⁴⁴.

Quadro 13 - (Pergunta 6). Como tutor, o que sugere para a melhoria do PEA?

Inquiridos	Depoimentos
D1, D5 e D8	Que seja retomada a ideia de realização dos trabalhos académicos nos módulos, e que seja também revisto o número das sessões por cada ano lectivo, considerando o tipo de estudante e o país a que ministra o modelo de ensino.
D2 e D7	Em relação a retirada dos trabalhos modulares, vale a pena retomar. E sugeria que os estudantes tivessem testes presenciais, mesmo que não haja remuneração para docentes.
D3, D4 e D6	Sugeria que os estudantes tivessem trabalhos, testes e que as sessões fossem trimestrais, acompanhadas com apresentações dos trabalhos científicos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

⁴⁴ *Apud*. PADILHA & CARVALHO (1993, p. 282).

Quanto as sugestões os inquiridos não fugiram à regra, de que a melhor maneira seria a retomada dos trabalhos académicos e apresentação dos mesmos no decorrer das sessões, o aumento das sessões presenciais para quatro por ano, e a realização de testes escritos como meio de avaliação diagnóstica, pois segundo TAVARES, *et al.* (2003)⁴⁵, tem que se considerar a avaliação das próprias aprendizagens e desempenhos dos estudantes, nas quais incluem-se: as simulações e as questões de revisão para confirmar as aprendizagens, os comportamentos de preparação de exames, a análise das questões, a preparação de relatórios e a organização da aprendizagem a partir das avaliações anteriores, entre outras.

4. Considerações finais

A actividade académica ou científica é um processo importante para o ensino e aprendizagem do estudante e do docente. A sua integração no Ensino Superior vai além dos resultados obtidos nessa actividade, e da atitude académica evolutiva na sua carreira.

No entanto, com os dados colhidos, o estudo conclui que a retirada dos trabalhos académicos para os estudantes do CED-UCM, é inoportuna, porque cria preguiça e prejuízo dos mesmos, na medida em que, requerem conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização dos trabalhos científicos de modo a melhorar o PEA.

Igualmente, o estudo conclui também, que os trabalhos académicos ou modulares têm vários benefícios: primeiro, ajudam o estudante a aprender a aprender e a saber fazer; segundo, os trabalhos académicos ou modulares, ajudam ao estudante a ter a capacidade de fazer outros trabalhos como, por exemplo, de conclusão do curso, como teses, monografias, dissertações entre outros, para a melhoria do PEA, do desempenho do estudante, do docente e da instituição empregadora.

Com isso, as implicação da retirada desses trabalhos, vão além do âmbito da formação académica e profissional, porque em algum momento os estudantes em formação serão futuros técnicos superiores ou docentes universitários, que daqui a alguns anos, nem sequer terão noção de como fazer trabalhos científicos ou resumo de um artigo.

⁴⁵ *Apud.* DONACIANO & ALMEIDA (s/d, p. 286).

A ser assim, sugere-se a reestruturação do plano curricular das sessões presenciais, para “trimestrais”, acompanhadas por trabalhos modulares e testes escritos, com o objectivo de melhorar o PEA e salvaguardar também, o nome da instituição de formação.

Referências

- DONACIANO, Bendita & ALMEIDA, Leandro S.. *Estratégias de Estudo: Auscultando os Estudantes Universitários de Moçambique sobre as suas Aprendizagens*. Pedagogia para a Autonomia UI\4. CIEEd. Actas do Congresso Ibérico/ 50. S/d (p. 285-296).
- DUARTE, M. Stela “Prefácio”. In: CAPECE, Jó António & BASÍLIO, Guilherme (orgs.). *Currículo Local: Teorias e Práticas*. Maputo, EDUCAR-UP, 2017.
- MAIA, R. Toletino. “A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções académicas de qualidade no nível superior”. *Revista Urutágua - Revista académica multidisciplinar*. Departamento de Ciências Sociais Universidade Estadual de Maringá (UEM) 12.12.07 - Última actualização: Dezembro, 2007.
- OLIVEIRA, M.D. A de & SILVA, L. L. M.. “Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconómicas e culturais na carreira”. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* - SP, Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de (2010, pp. 23-34).
- PADILHA, M. I. C. de S. & CARVALHO, M. T. C. de. *O aluno de graduação e a pesquisa científica*. Rev. Esc. Enf. USP., v. 27, n.2, , ago., 1993 (p. 281-95).
- RINEHART, J.M.. *One way to learn research procese*. Nurs. Outlook, v.24, n. 1, 1976, (p. 38-40).
- Website da UCM: www.ucm.ac.mz - acesso 05/10/2018 as 11: 50 minutos.

Avaliação emancipatória como modalidade da avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior

*Cristóvão da Elsa Sefane*⁴⁶

Resumo

Este estudo tem como objectivo reflectir sobre a concepção da avaliação emancipatória como modalidade da avaliação das aprendizagens dos estudantes no Ensino Superior. A metodologia adoptada para a busca de informações baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental, tendo-se aplicado a entrevista para recolha de dados em estudantes do regime Regular e Pós Laboral do curso b)⁴⁷ que representam um total de 78, sendo que as informações recolhidas são analisadas de forma qualitativa com alguns subsídios quantitativos. Nesta reflexão, toma-se como base as práticas da avaliação das aprendizagens dos estudantes adoptadas, explorando suas potencialidades e desvantagens em relação aos desafios do Ensino Superior colocados pela sociedade na actualidade. O argumento central é que a avaliação das aprendizagens visa dar resposta a questões ligadas à melhoria dos resultados do processo de ensino-aprendizagem correspondendo directamente aos desafios sociais, cuja solução, em alguns casos, depende do enfoque dado aos resultados da avaliação realizada. O estudo conclui que, a concepção da avaliação que possa responder às necessidades de uma universidade que vise a construção da cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação profissional, deve estar calcada numa visão progressista e crítica de educação, com tendências de libertar o estudante para produção de resultados aos problemas sociais de forma prática.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Emancipatória; Ensino Superior.

Abstract

This study aims to reflect on the conception of emancipatory evaluation as a modality of evaluation of student learning in higher education. The methodology used to search for information was based on bibliographical and documentary research, and the interview was used to collect data on students from the Regular and Post-Work regimen of course b) 1 representing a total of 80, in which the information are analyzed qualitatively with some quantitative subsidies. In this reflection, it is based on the evaluation practices of the students adopted, exploring their potentialities and disadvantages in relation to the challenges of higher education posed by the challenges of society at the present time. The central argument is that the evaluation of learning aims to answer the questions related to improving the results of the teaching-learning process directly corresponding to the social challenges, whose solution, in some cases, depends on the focus given to the results of the evaluation. The study concluded that the conception of evaluation that can respond to the needs of a university that aims at the construction of citizenship allied to the formation of the individual and the professional formation, must be based on a progressive and critical view of education, with tendencies to liberate the student to produce results to social problems in a practical way.

Keyword: Learning Assessment. Emancipatory Evaluation. Higher education.

1. Introdução

Apresenta-se como objecto de estudo a reflexão em torno da avaliação emancipatória e o seu enquadramento no Ensino Superior, partindo da concepção que a avaliação apresenta várias

⁴⁶ Licenciado em Ciências da Educação. Mestrando em Avaliação Educacional. Email: Consult.sefane17@gmail.com

⁴⁷ Por questões éticas não indicamos o nome da Escola.

concepções desde a medição, classificação até à emancipação do estudante, tendo como objectivo ter informações a respeito das dificuldades, constrangimentos e avanços no processo de aprendizagem adquiridas para a transformação social do indivíduo inserido em sociedade.

Com isso, realiza-se o presente trabalho com o objectivo geral de analisar o enquadramento da avaliação emancipatória no processo da avaliação das aprendizagens dos estudantes no Ensino Superior, partindo de objectivos específicos tais como, analisar o enfoque da avaliação da aprendizagem e emancipatória, descrever as práticas da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e explicar a realização da avaliação emancipatória no Ensino Superior.

Como metodologia para a realização do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, tendo-se recorrido a autores que são retratados ao longo do texto e a documentos, do Sistema Nacional da Educação (SNE de 1992) e do Regulamento da Universidade Pedagógica (U.P.).

Foi aplicada a entrevista como instrumento para recolha de informações em 78 estudantes do curso b) sendo 36 do Regular e 42 do Pós-laboral, na qual as mesmas foram analisadas de forma qualitativa com alguns subsídios quantitativos.

Através do estudo, é possível estabelecer a relação entre avaliação das aprendizagens na concepção da avaliação emancipatória, na medida em que esta última permite que os estudantes tenham espaço de descoberta das suas potencialidades através da crítica estabelecida aos factos sociais que correspondem aos objectos de estudo ao longo da sua formação, possibilitando assim maior desenvolvimento de competências práticas e do saber fazer, de modo a que ao terminar os seus respectivos cursos encontrar-se-ão melhor preparados para responder aos desafios do mercado de trabalho e emprego.

Ao longo do trabalho analisam-se as práticas adoptadas para a avaliação das aprendizagens dos estudantes, descrevendo suas potencialidades e desvantagens. De salientar que, ao longo do salvaguarda-se a identidade dos sujeitos.

2. Analisando o enfoque da avaliação das aprendizagens

Segundo PERRENOUD (1999, p. 29), *a avaliação da aprendizagem, é um processo mediador na construção das aprendizagens e se encontra intimamente relacionada com gestão do currículo escolar nos estudantes*”.

Neste processo o professor não deve permitir que os resultados das provas realizadas de forma periódica, geralmente de carácter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de carácter diagnóstico, que tendem a explorar as potencialidades dos alunos.

Com isso, no processo da avaliação das aprendizagens o professor, que trabalha com tendências de explorar as potencialidades dos alunos, observa gradativamente a participação e produtividade do estudante, na qual é preciso deixar bem claro que a prova realizada é somente uma formalidade do sistema escolar e não deve ser simplesmente usada de forma definitiva como instrumento para avaliação das aprendizagens dos alunos.

Conforme foi possível aferir aquando da realização de uma entrevista no curso b) no ano lectivo de 2018, 1º semestre, os estudantes entrevistados afirmam que dentre as modalidades de avaliação das aprendizagens, o docente destacou no início do semestre a realização de um teste escrito com uma percentagem de 60% e um seminário com percentagem de 40%.

Ainda sobre isso, os estudantes defendem que o teste escrito visava aferir a compreensão em relação aos conceitos básicos sobre a cadeira e, em relação ao seminário apenas fez-se revisão literária sobre determinadas teorias, sem no entanto relacionar com a realidade social de forma prática.

Contrariamente ao que LUCKESI (1995, p. 28) destaca, a avaliação da aprendizagem não se pode desenvolver num vazio conceptual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzido em prática pedagógica sobre a realidade social.

Ainda no entender do autor, a avaliação da aprendizagem está sendo praticada independente do processo de ensino-aprendizagem, pois o mais importante que é ser uma oportunidade de aprendizagem, a avaliação da aprendizagem vem se tornando um instrumento de ameaça, na medida em que a avaliação se centra em provas e exames, não havendo uma melhoria na qualidade da aprendizagem e, caso seja necessária a utilização de provas, é preciso deixar claro que ela é apenas uma formalidade do sistema escolar e não a única forma de avaliar as aprendizagens dos estudantes.

No entanto, compreende-se que há necessidade de uma avaliação das aprendizagens que busque a transformação social com o objectivo de corresponder ao avanço e ao crescimento do educando e não estagnar o conhecimento através de práticas disciplinadoras que consistem em verificar o que o estudante aprendeu, se os objectivos propostos foram atingidos e se o programa foi conduzido de forma adequada.

Portanto, as práticas da avaliação da aprendizagem dos estudantes, devem representar um instrumento indispensável na verificação da aprendizagem contínua dos mesmos, destacando as dificuldades em determinada disciplina e direccionando os professores na busca de abordagens que contemplem métodos didácticos adequados para as disciplinas, de modo a corresponder com os desafios da sociedade em que os indivíduos se inserem, sendo por isso necessário que se reflecta em torno das práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior.

2.1 Práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior

O Ensino Superior em Moçambique é o último nível de ensino escolar preconizado no S.N.E de acordo com a Lei 6/92 de 23 de Março de 1992, na qual na Sessão III do Artigo 20 preconiza-se como característica deste nível de ensino assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país. Traçaram-se seis objectivos de forma estratégica de modo a operacionalizar a sua característica descrita no Artigo 21, que são:

- a) Formar nas diferentes áreas do conhecimento profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação.
- b) Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país.
- c) Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes.
- d) Difundir actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio técnico-científico.
- e) Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo Ensino Superior.

- f) Desenvolver acções de pós-graduação tendentes no aperfeiçoamento científico dos docentes e dos profissionais de nível Superior em serviço nos vários ramos e sectores de actividade.
- g) Formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino e da investigação. (S.N.E. 1992 p. 104-10)

Através dos objectivos descritos no S.N.E. Lei 6/92, é possível aferir que pretende-se que o Ensino Superior em Moçambique seja a base para a garantia de profissionais altamente qualificados para desenvolver o país mediante a realização de actividades de forma laboral ou não, investigando e resolvendo os problemas que a sociedade vai enfrentando ao longo do tempo.

Deste modo, fica evidente que as metodologias de avaliação das aprendizagens a este nível devem permitir o desenvolvimento de competências do saber fazer em função da análise do problema enfrentado. Não obstante, os docentes no Ensino Superior devem ter o domínio de várias práticas para a avaliação das aprendizagens que garantam aos estudantes, desenvolver saberes que se relacionam às formas de resolução dos problemas da sociedade moçambicana.

Assim, é importante que docentes e estudantes no Ensino Superior estejam consciencializados da importância deste nível de ensino no desenvolvimento socioeconómico do país, desenvolvendo saberes capazes de corresponder aos desafios colocados, mediante perspectivas de avaliação da aprendizagem com finalidade emancipatória dos conhecimentos dos alunos.

Conforme nos é destacado por FIALHO *et al.* (2009, p. 851) as universidades têm vindo a sofrer grandes alterações nos últimos vinte e cinco anos muito por força das mudanças sociais e económicas, criando pressões e tensões que não aconteciam no passado de forma tão evidente, que se têm repercutido na forma como as instituições de Ensino Superior organizam os seus recursos e estabelecem a oferta formativa.

Actualmente o Ensino Superior encontra-se num cenário de massificação e heterogeneidade da população discente, neste caso estudantes, novas culturas de qualidade, mudanças no mundo produtivo e do trabalho, internacionalização dos estudos superiores, novas orientações para a formação e redução de fundos, assim como modalidades de avaliação das aprendizagens que correspondam aos desafios sociais.

Para FIALHO *et al.* (2009 p. 986) é neste contexto de transformações que as universidades têm de se reorganizar por forma a ajustar as ofertas formativas às múltiplas exigências do mundo actual, e a renovar as práticas docentes no sentido da formação de cidadãos capazes de se integrar

e participar em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes, numa lógica de educação e formação ao longo da vida.

Deste modo, percebe-se que as transformações que as universidades devem efectuar, não residem apenas na mudança da sua infraestrutura nem da sua política de desenvolvimento institucional, mas também na forma como os conteúdos são mediados, reorganizando os currículos dos cursos ministrados e as concepções de avaliação das aprendizagens para que se relacionem aos desafios do país e aos problemas imediatos da sociedade Moçambicana.

Urge melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes, que é um factor muito importante na garantia de desenvolvimento de competências práticas do saber fazer nos estudantes, para que se relacionem com os objectivos do Ensino Superior descritos no S.N.E. Lei 6/92.

Assim, o Ensino Superior deve garantir a existência de profissionais altamente qualificados e, para tal, há necessidade de mudar a forma como os estudantes são formados, concretamente no concerne às práticas de avaliação da aprendizagem, conforme Reimão (2001) citado por FIALHO *et al.* (2009, p. 991) que defende a transformação do ensino “magistério-centrado”, assente numa pedagogia de transmissão de conhecimentos, e que dê lugar ao ensino “sócio-centrado”, assente numa pedagogia de construção de conhecimentos dos alunos.

Estas ideias relacionam-se com as apresentadas por FIALHO *et al.* (2009, p. 429) quando defendem que a pós-modernidade impõe reflexividade e realismo pedagógico, alicerçado em conhecimentos devidamente contextualizados na sociedade actual, tornando-se fundamental que as universidades, a bem da promoção de um ensino com qualidade, fomentem a discussão pedagógica e mesmo a discussão didáctico-metodológica nos seus docentes.

Deste modo, na época actual, tendo em conta as diversas transformações na sociedade, o Ensino Superior assume uma grande responsabilidade, na medida em que deve favorecer a novas formas de ensinar e de desenvolver competências nos estudantes tendo como base a melhoria dos aspectos didáctico-metodológicos, pedagógicos e práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes desenvolvidas pelos docentes.

Bose e Rengel (2009) citados por FIALHO *et al.* (2009, p. 723) defendem que, alterando os processos de avaliação da aprendizagem, são possíveis mudanças e melhoria nas aprendizagens dos estudantes, seja através do incremento da autorregulação nos estudantes seja apostando na

avaliação por pares ou na utilização de meios informáticos que permitem melhor adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem e estilos dos mesmos.

Por sua vez FERNANDES *et al.* (2005, p. 37) argumenta que várias investigações indicam que os estudantes do Ensino Superior continuam a demonstrar uma concepção reprodutiva da aprendizagem, utilizando uma abordagem superficial, caracterizada pela memorização de factos e ideias.

Com isso, NYGAARD e BELLUIGI (2011, p. 19), apresentam argumentos que tendem a ultrapassar esta realidade dos estudantes no Ensino Superior na medida em que sugerem que o papel deste nível de ensino consiste em integrar o feedback das aprendizagens dos estudantes, os conteúdos, as suas aspirações e os desafios do país, ajudando, inspirando e orientando-os no desenvolvimento de competências que podem ser aplicadas na sua vida futura, na qual o ensino-aprendizagem envolve processos intra e interpessoais que podem ser afectados por diferentes factores, sejam eles planificados ou contingentes.

Os autores destacam ainda que a mudança das práticas avaliativas dos docentes passa necessariamente por uma atitude reflexiva e analítica que induza uma transformação mais profunda e complexa das suas crenças e saberes, modificando o modo como estes percebem a valorização do ensino da avaliação das aprendizagens, determinando se os estudantes desenvolvem competências específicas requerendo a triangulação de dados recolhidos a partir de mais de uma fonte (trabalho de campo e mediação de conteúdos na sala de aula), utilizando instrumentos adequados.

Para que esta perspectiva da avaliação das aprendizagens seja realizada sustenta-se a ideia partindo do ponto de vista de FERNANDES *et al.* (2005, p. 28) segundo a qual é necessário promover o debate e a reflexão entre os docentes, que permitam a clarificação de áreas problemáticas tais como a definição de critérios de avaliação das aprendizagens, a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração de informação, a identificação de funções de avaliação, o envolvimento dos estudantes, a distribuição, a frequência e a natureza do *feedback* ou as questões de equidade.

Nesta vertente, o Ensino Superior deve alinhar-se as práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes de acordo com as abordagens defendidas por EARL (2003, p. 16), destacando a avaliação da aprendizagem (*assessment of learning*), a avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*) e a avaliação como aprendizagem (*assessment as learning*).

Com isso, analisou-se a concepção da aprendizagem em Moçambique na qual, pode-se aferir que a avaliação das aprendizagens predominante no Ensino Superior tem a ênfase da avaliação no produto final, com um carácter essencialmente formativo e sumativo, focada no alcance dos objectivos programáticos e cujo objectivo é certificar a quantidade das aprendizagens dos estudantes no final do ano ou semestre para os classificar se progrediram ou não, que se relaciona com a abordagem da avaliação para a aprendizagem, conforme pode-se observar, no Regulamento da U.P de 2017, onde são destacados no artigo 18 da sessão I do Capítulo V, princípios orientadores tais como:

1. A avaliação é um processo formativo, contínuo, dinâmico, sistemático, que permite desenvolver no estudante o gosto e o interesse pelo estudo e investigação, identificar e desenvolver as suas potencialidades e a sua formação integral, estimular a auto-avaliação, contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula e desenvolver uma atitude crítica e participativa perante a realidade educacional, cultural e social.
 2. A avaliação subordina-se às competências e ao perfil de saída definidos no currículo de cada curso.
 3. A avaliação tem de permitir a identificação e descrição clara do que vai ser objecto e conteúdo da avaliação: conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes, ou seja, competências.
 4. A avaliação tem de se basear na selecção de técnicas e instrumentos adequados às competências e aos objectivos previamente definidos.
 5. A avaliação tem de desenvolver a motivação dos estudantes e melhorar o seu desempenho académico.
 6. A avaliação deve contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, da qualidade de ensino e do sucesso do sistema educativo.
- (UP, Artigo 18, p. 17)

Neste sentido, os princípios orientadores da avaliação da aprendizagem, concentram-se no desenvolvimento e construção do conhecimento na sala de aula, perante a realidade cultural e social através da atitude crítica, relacionando-se com o perfil de saída estabelecido pelo curso, o que suscita a atenção de que o perfil de saída possa se relacionar com os desafios dinâmicos da sociedade moçambicana, sugerindo-se também a aplicação de instrumentos que possibilitem o alcance das competências desejáveis.

Entende-se que na avaliação para a aprendizagem valoriza-se a vertente formativa e sumativa, apostando-se na utilização de instrumentos de avaliação diversificados, nesta, os docentes deveriam utilizar este tipo de avaliação para identificar as dificuldades dos estudantes, para procederem a alterações na sua prática e para os orientar no processo de aprendizagem.

Os objectivos da avaliação das aprendizagens presentes no Regulamento da UP são os seguintes:

- a) Determinar o grau de aquisição de um conjunto de competências, i.e., conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do estudante numa determinada disciplina, módulo ou actividade curricular;
- b) Estimular o estudo individual e colectivo, regular e sistemático;
- c) Comprovar a adequação e eficiência das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas;
- d) Permitir a identificação e o desenvolvimento de potencialidades;
- e) Contribuir para a formação integral;
- f) Estimular a auto-avaliação;
- g) Identificar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a revisão de estratégias de trabalho;
- h) Fornecer ao estudante, ao longo do seu percurso, uma informação qualitativa e quantitativa do seu desempenho académico e técnico;
- i) Apurar o rendimento académico do estudante nas várias etapas da sua formação;
- j) Contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. (Artigo 19, p. 18)

Contrariamente aos princípios estabelecidos, os objectivos acima descritos concentram-se mais em medir a aquisição de competências, através de um estudo individual ou colectivo, comprovando a adequação das estratégias de ensino, o que é positivo pois ajuda a ter *feedback* em relação aos mesmos.

Porém os objectivos são mais voltados para o processo de ensino-aprendizagem de forma teórica relacionada com a abordagem de avaliação da aprendizagem de EARL, sendo observável aquando da entrevista aos estudantes do curso (b) onde respondeu-se que a finalidade da avaliação das aprendizagens realizada consiste em perceber quais conhecimentos sobre as teorias foram compreendidos, sem de facto relacionar com os problemas da sociedade e na sua resolução com base nas teorias estudadas. Estando também em contraste com alguns instrumentos sugeridos para avaliação das aprendizagens tais como:

- a) Trabalhos teóricos;
- b) Trabalhos práticos;
- c) Seminários;
- d) Testes;
- e) Exames das disciplinas;
- f) Observação;
- g) Práticas Profissionalizantes: Práticas Pedagógicas e Estágio Pedagógico; Práticas Técnico Profissionais e Estágio Profissionalizante
- h) Relatórios de Práticas Profissionalizantes;
- i) Auto-avaliação;
- j) Portefólio;
- k) Exames de Qualificação;

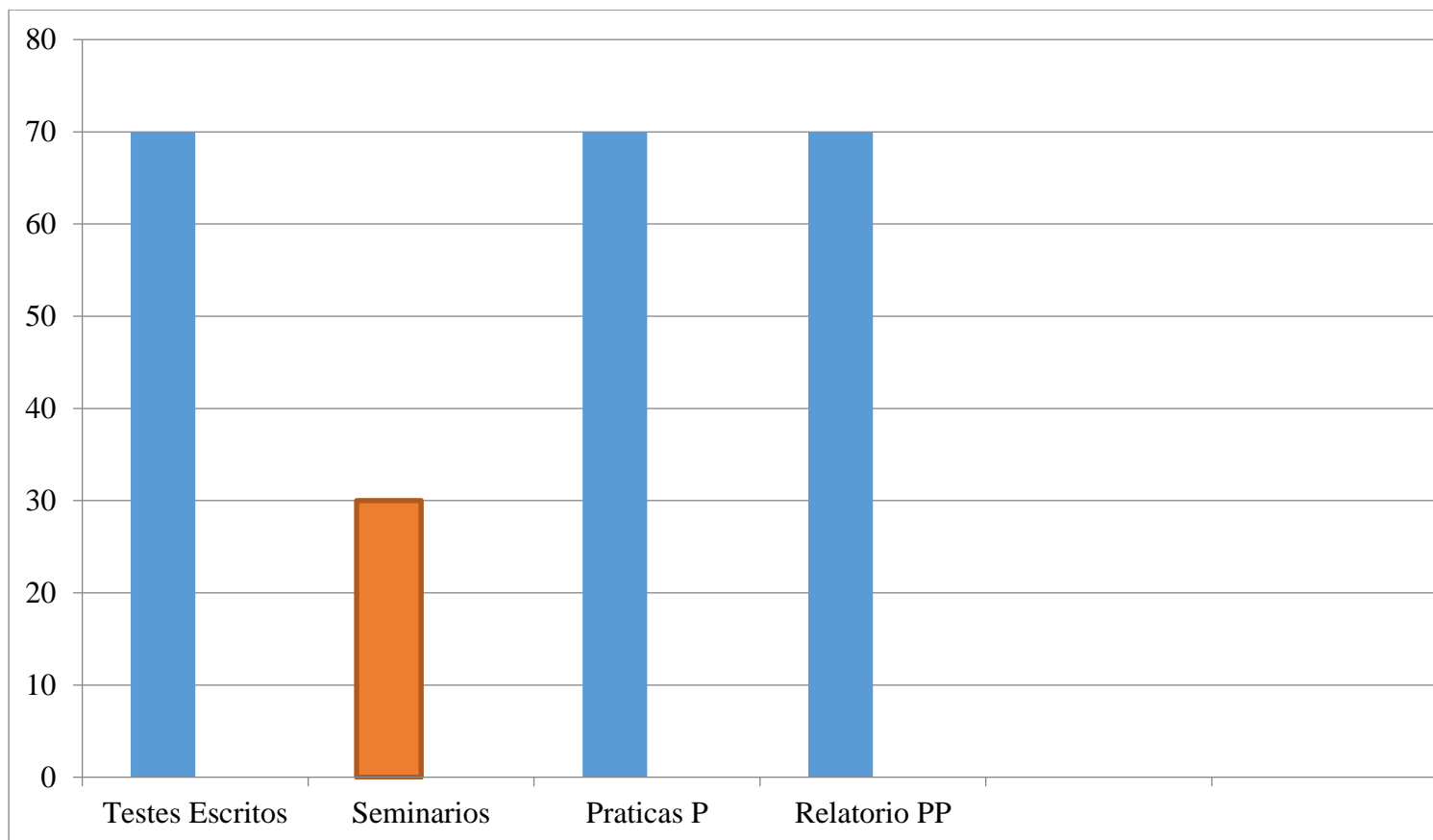
l) Trabalho de Percurso para a Culminação do Curso:

- Monografia;
- Exame de Conclusão da Licenciatura;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;

m) Outras formas estabelecidas no Plano de Estudos. (UP, Artigo 22, p. 19)

Analisando o artigo acima, pode-se perceber que o Regulamento de Avaliação em uso na Universidade Pedagógica, enfatiza a aplicação de instrumentos como trabalhos práticos, seminários, observação, práticas profissionalizantes, relatórios de práticas, portfólio enquadrado nos cursos de graduação, que possibilitam o desenvolvimento de competências práticas de resolução de problemas sociais, dando espaço ao estudante de colocar o seu ponto de vista em relação aos procedimentos de solução com base em informações teóricas desenvolvidas.

No entanto através da entrevista realizada ficou-se a saber que as práticas mais aplicadas, incidem nos testes escritos, seja com perguntas abertas ou *multichoice*, seminários com pouca discussão da realidade social, na realização das práticas profissionalizantes não se atribui espaço para que os estudantes coloquem suas ideias em função dos problemas enfrentados pela instituição, concentrando-se apenas em analisar a infraestrutura da escola, assistência de aula, análise dos documentos normativos e assiduidade dos professores. Conforme pode-se analisar do gráfico apresentado abaixo:



Fonte: Dados da entrevista com os Estudantes do curso b)

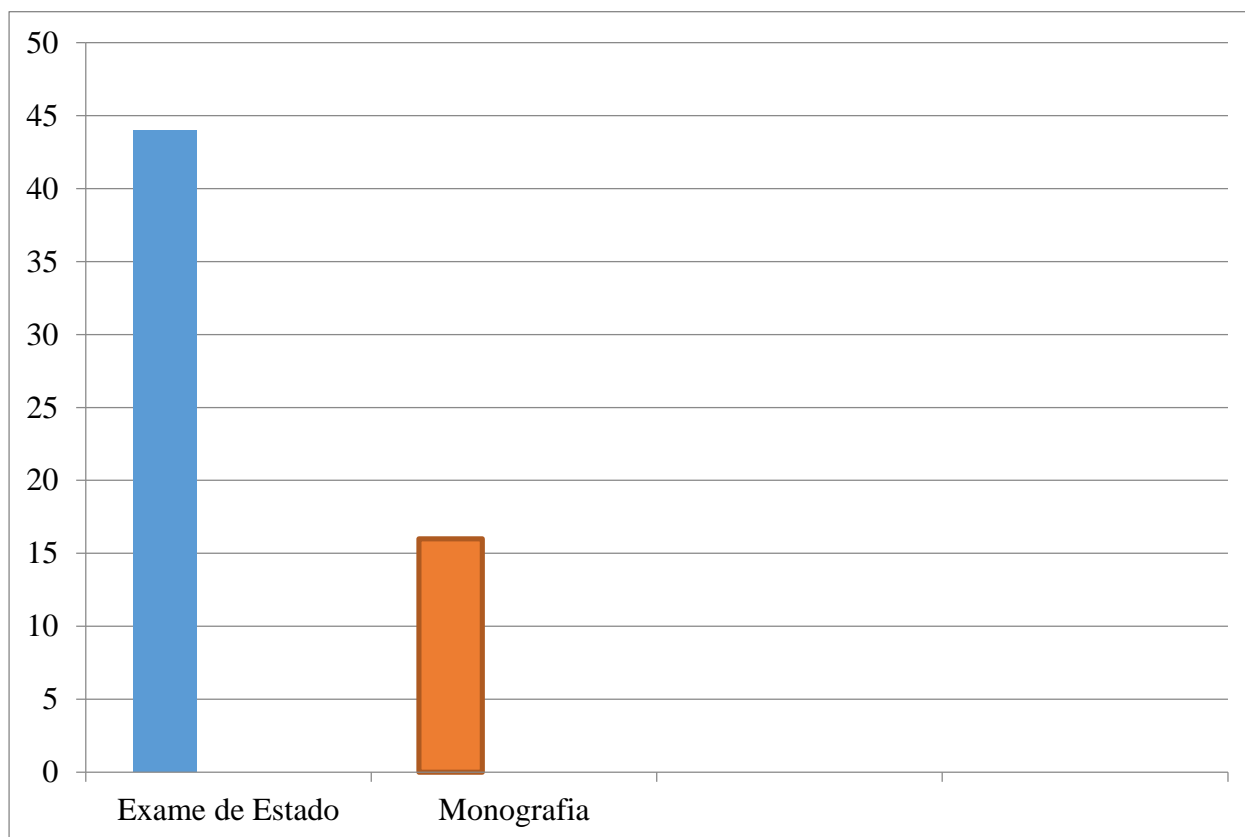
Gráfico: Instrumentos mais aplicados na avaliação da aprendizagem no curso (b) 2018

Assim, na opinião dos entrevistados, estas práticas da avaliação das aprendizagens realizadas no curso, não possibilitam o desenvolvimento de atitudes críticas por parte dos estudantes, relacionando-se com isso aos problemas da realidade social que se devem resolver com base nas teorias desenvolvidas ao longo das aulas.

Facto que também influencia significativamente para que os estudantes não desenvolvam competências para a produção científica conforme é apresentado no estudo realizado por PHIRI (2017, p. 56) onde destaca, que os estudantes da U.P enfrentam dificuldades na produção de Monografias Científicas, aliado ao facto de um dos problemas estar relacionado com a falta de domínio das técnicas de investigação científica, como consequência da falta de preparação dos mesmos durante a sua formação em matérias de instrumentos de avaliação das aprendizagens, que são muito teóricos, e redução de tempo das cadeiras que tratam dos métodos de investigação científica e trabalhos de pesquisa.

De acordo com PHIRI (2017), no ano de 2016 estiveram inscritos 42 estudantes no período regular, onde no final do curso em 2016, 27 realizaram o exame de conclusão do curso e 6 recorreram à monografia científica. Os restantes 9 ainda não haviam terminado. No período pós-laboral com 28 estudantes inscritos 12 efectuaram o exame de conclusão e 10 recorreram à monografia científica, os restantes 4 ainda não haviam terminado.

Pelo levantamento efectuado, constatamos no curso b) a predominância pela escolha do Exame de Conclusão por parte dos estudantes (Gráfico 2).



Fonte: Dados da Entrevista dos Estudantes do curso b)

Gráfico 02: Nível realização das modalidades de conclusão do curso em 2015 no curso b): Total de Estudantes 60

Não pretendemos desvalorizar a modalidade de exame de conclusão, porém tal como se apresenta no Regulamento da U.P (2017, artigo 56 p.34) a) articula os saberes científicos gerais, específicos, psicopedagógicos, didáticos e/ou laborais; b) Analisa cientificamente e criticamente questões da Educação ou questões laborais; e c) comprova as competências adquiridas ao longo da formação. Entretanto, no mesmo documento argumenta-se que a Monografia científica (2017, artigo 63 p. 36) a) demonstra a capacidade de investigação; b) revela capacidade de articulação dos saberes; c) efectua pesquisa útil, relevante, cientificamente organizada e com impacto educacional e social; d) assume a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; e) desenvolve projectos de pesquisa no âmbito do sector laboral (da área de educação ou outra); e f) contribui para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e/ou da actividade laboral.

Deste modo, percebe-se objectivamente que entre as duas modalidades, a monografia científica é que se assume como a modalidade de conclusão do curso que melhor se relaciona com os desafios do Ensino Superior, na medida em que tende a garantir que os estudantes ao terminar os seus cursos tenham competências para resolução dos problemas sociais e impulsionar o desenvolvimento social.

Pensa-se que o nível de realização do exame de conclusão do curso entre os anos de 2015 e 2016 está relacionado com os instrumentos adoptados na avaliação das aprendizagens dos estudantes ao longo do curso, na medida em que, opta-se por testes escritos com tendências de apenas classificar os estudantes no final do semestre.

O que favorece para que se preocupem em terminar o curso, sem competências profundas para resolução dos problemas sociais, na qual quando se entrevistou aos estudantes do curso b) de 2018, qual das modalidades optará, dos 78, 52 que corresponde a 65% optarão pelo exame de conclusão, constatou-se que os estudantes defendem que não irão conseguir enveredar pela monografia científica porque não sabem como dar início e é muito difícil.

Assim, mudar a forma como a avaliação da aprendizagem é implementada na instituição tem de passar então por uma valorização da avaliação para a aprendizagem e da avaliação como aprendizagem, na qual a primeira tem um papel a desempenhar quando se torna necessário tomar decisões que envolvem julgamentos sumativos ou quando os professores e os alunos têm que ver o resultado cumulativo do trabalho realizado.

O foco deveria deslocar-se para a avaliação que contribui para a aprendizagem dos estudantes, seja ela projectada para fornecer aos professores informações para modificar e diferenciar as

actividades de ensino e aprendizagem, seja quando são os estudantes a monitorar a sua própria aprendizagem e a usar esse *feedback* para fazer ajustes, adaptações ou até grandes mudanças na forma de compreender, tal como se sugere na avaliação emancipatória.

2.2 Avaliação emancipatória versus Ensino Superior

Segundo LUFT (2000, p. 262), a palavra emancipar significa tornar independente, libertar, para o autor, a emancipação do indivíduo está relacionada ao seu protagonismo, à possibilidade de construção de opiniões sobre a sua própria inserção no mundo.

No entanto, o mesmo autor citando FREIRE (1987), defende que a emancipação suscita uma educação problematizadora e emancipatória, que implica no desenvolvimento das competências necessárias para criar condições de transformação dos processos e estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas. Assim, a avaliação emancipatória pode ser entendida de acordo com SAUL (1988, p. 61) como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.

De acordo com SAUL (1988), o objectivo da avaliação emancipatória é emancipar, ou seja, libertar, na qual o carácter libertador da avaliação emancipatória, tem como intuito possibilitar aos alunos construir suas histórias, se tornar sujeitos na construção do seu conhecimento.

Neste contexto, a avaliação emancipatória, de acordo com SILVA (2013, p. 8) concordando com SAUL (1988), corresponde a uma forma avaliativa do processo contínuo de ensino - aprendizagem, que exige do professor um acompanhamento do desenvolvimento das produções do estudante na prática lectiva.

Assim, entende-se que a avaliação emancipatória é evidenciada a partir do acompanhamento realizado pelo colectivo dos professores das disciplinas que compõem cada área do conhecimento na qual é construído o parecer, onde deverá expressar o resultado final do desempenho dos estudantes ao fim de cada um dos trimestres ou ano lectivo mediante a produção científica.

Pode-se observar a partir das ideias acima que, a avaliação emancipatória é relevante no contexto do Ensino Superior, na medida em que favorece a análise crítica de situações sociais visando a transformação social, conforme destaca SAUL (2000, p. 53). A avaliação emancipatória surge fundamentada em três princípios: (1) avaliação democrática, (2) crítica institucional/criação colectiva e (3) pesquisa participante.

Assim, o primeiro tem a ver com a consciência de que prestamos um serviço a uma comunidade e que devemos à ela a máxima transparência possível; o segundo princípio entende-se como de extrema importância a criação colectiva; o terceiro uma metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autónomo (autoconfiante), a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

Com isso, a avaliação emancipatória está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas, sendo o compromisso principal desta avaliação fazer com que as pessoas directas ou indirectamente envolvidas em uma acção educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de acção.

No entanto, pode-se aqui relacionar as finalidades da avaliação emancipatória com as finalidades do Ensino Superior, pois que neste nível de ensino formam-se indivíduos de acordo com as diferentes áreas sociais, com o objectivo destes transformarem a sociedade através dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, suscitando, acima de tudo que cada graduado seja autor de sua própria história, que são os princípios da avaliação emancipatória.

Neste sentido, pode-se recordar que o papel do Ensino Superior ministrado em Institutos Superiores, Escolas Superiores e Universidades, numa sociedade contemporânea não se resume apenas na busca e reprodução de conhecimentos, actualmente, é necessário incluir a pesquisa científica pois favorece ao aluno a criação de conhecimentos de forma libertadora, significando fazer do Ensino Superior um espaço de criação de novos conhecimentos através das modalidades de avaliação das aprendizagens, que também são apresentadas no Regulamento da U.P. (2017), tal como b) trabalhos práticos, g) práticas profissionalizantes, h) relatórios de práticas profissionalizantes, i) auto-avaliação, j) portefólio e, monografias (Artigo 22 p. 19), pouco exploradas e valorizadas durante a avaliação das aprendizagens dos estudantes ao longo da formação no Ensino Superior.

MAZULA (2015 p. 19), abordando em relação as finalidades do Ensino Superior, para o caso de Moçambique, salienta que não há nenhum país que cresce sem investir na pesquisa, é preciso que o Ensino Superior ensine a ciência, mas também ensine como se faz a ciência, a fim de poder dar continuidade com as ciências, mas também solucionar os diversos problemas, mediante instrumentos e perspectivas de avaliação das aprendizagens.

Assim, é preciso que os estudantes sejam formados de modo que desenvolvam habilidades para resolver os problemas da sociedade através da pesquisa, sendo o único caminho que possa trazer soluções duradouras e eficazes, devendo-se aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações, através da avaliação das aprendizagens com finalidades emancipatórias.

Não obstante, a UNESCO (1998 p. 24), ressalva que o Ensino Superior deve permitir a solução dos diversos problemas que afligem a sociedade através da diversificação das áreas de formação, sendo este nível de ensino um espaço de ciência, fonte de conhecimentos, com vista à pesquisa teórica ou aplicada, ou à formação de professores, meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia.

O desenvolvimento das sociedades actualmente está centrado num trabalho árduo do Ensino Superior, na medida em que este procura não só dar a conhecer as intempéries enfrentadas e vivenciadas pelas sociedades anteriores, tendo em conta que as pesquisas, até certo ponto, demonstram para as sociedades vindouras as dificuldades ou os problemas que estes vivenciaram e as estratégias usadas para sua resolução, mas também, a preocupação resume-se em repassar o testemunho às novas gerações para dar continuidade à busca de soluções melhores para os anseios da sociedade, com perspectivas de avaliação das aprendizagens emancipatórias.

Considerando a função social da avaliação, é necessário compreender como os sujeitos estão acomodando os saberes referenciais, e qual a importância que estes conhecimentos podem implicar na vida social e política destes indivíduos, assim, caso haja uma incompatibilidade na adequação destes conteúdos às vivências sociais dos alunos, o programa pedagógico deve ser repensado para que possa, de facto, atender às necessidades dos sujeitos em processo de formação no Ensino Superior, na qual a avaliação das aprendizagens possua um carácter essencialmente social e libertador, devendo ser entendido como instrumento de progressão, evolução, amadurecimento de ideias e conceitos.

A fim de garantir uma avaliação das aprendizagens que corresponda aos desafios da educação, é necessário que haja uma maior preparação dos professores no que diz respeito aos momentos em que estes irão avaliar as aprendizagens dos seus alunos, porém um dos grandes problemas relacionados à avaliação das aprendizagens diz respeito à pouca preparação dos professores nos

curso de formação, onde é pouco discutida a questão da avaliação das aprendizagens como prática pedagógica indispensável a uma educação de qualidade.

Neste sentido, a avaliação deve possuir um carácter processual e contínuo, levando em conta as construções quotidianas dos alunos. Para tanto, deve estar alicerçada em procedimentos e acções planificadas evitando que possam ocorrer improvisações.

Assim, o professor necessita saber quais são os momentos certos para avaliar as aprendizagens, quais os métodos mais oportunos a serem aplicados a cada momento, além de saber interpretar os resultados colectados nessas avaliações, evitando assim julgamentos arbitrários e irresponsáveis. Este tipo de avaliação das aprendizagens privilegia os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos, caracterizando-se como uma prática avaliativa a serviço da democratização e não da exclusão, de forma séria e comprometida com o alcance dos desafios da sociedade, através do Ensino Superior em Moçambique.

Com isso, é necessário trabalhar nas mentes dos professores e pedagogos a compreensão dos indivíduos de modo desinteressado e sem julgamentos prévios, analisando-os levando em conta a complexidade da condição humana, desenvolvendo uma maior compreensão das diferenças culturais dos homens e suas diferentes visões de mundo e valores éticos, para que se possa enquadrar a avaliação emancipatória na avaliação das suas aprendizagens no Ensino Superior.

Considerações finais

Após a realização do trabalho, pode-se compreender que uma concepção de avaliação das aprendizagens que possa responder às necessidades de uma universidade que vise a construção da cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação profissional, deve estar calcada numa visão progressista e crítica de educação. Por isso mesmo é necessário redireccionar o acto pedagógico enquanto influência mútua entre desiguais, onde cada um tem o seu papel específico, esta redefinição do acto pedagógico implicará na consequente redefinição da perspectiva da avaliação da aprendizagem.

Neste sentido, constatamos que a superação de uma dada realidade se produz em uma proposta avaliativa que possibilite ao estudante integrar conteúdos, articular diferentes perspectivas de análise, exercitar a dúvida e o desenvolvimento do espírito de investigação, colocando-se a aprendizagem como um acto de ampliação da autonomia do estudante e a avaliação da aprendizagem como oportunidade de inovação, que permita-o ampliar as suas possibilidades

de questionar suas acções e decisões diante de situações singulares e divergentes, com vista à melhoria da qualidade da formação.

A análise do contexto universitário constituído sob o prisma de pensamento liberal e do paradigma positivista aponta para o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação das aprendizagens como instrumento de medida para atribuir notas e para manter o controlo, a indispensável ruptura para que se possa formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites da medida e implemente uma prática pedagógica na qual a avaliação ganhe novos sentidos e significados.

Nessa direcção, considera-se que a implantação da avaliação das aprendizagens, aliada à uma prática pedagógica mais consciente, atenta aos conflitos, contradições, fragmentos, fissuras, entendendo-os como vozes que convivem no quotidiano da universidade que poderão dar novos sentidos à práxis da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, constituam os grandes desafios.

Referências

- EARL, Lorna. *Avaliação da aprendizagem. Uso na sala de aula para a maximização das aprendizagens dos alunos*. California, Corwin Press. 2003.
- FIALHO, Isabel. CID, Marília. E BORRALHO, António. *Aprendizagem no ensino superior: Relações com a prática docente*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto. 2009.
- FIALHO, Nuno e FERNANDES, Domingos. *Dez Anos De Práticas De Avaliação Das Aprendizagens No Ensino Superior: Uma Síntese Da Literatura*. Lisboa, 2009.
- FERNANDES, Domingos et al. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Texto Editora, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1998.
- LUFT, C. P. *Minidicionário Luft*. São Paulo, Ática, 2005.

- NYGAARD, Claus, e BELLUIGI, Dina. *A proposta metodológica da contextualização e evolução na Educação actual*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2011.
- MAZULA, Brazão. *A Universidade na Lupa de Três Olhos: Ética, Investigação e Paz*. Maputo, Imprensa Universitária/UEM, 2015.
- MOÇAMBIQUE. *Boletim da República. Suplemento do Sistema Nacional da Educação*. Maputo, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, ARTMED, 1999.
- PHIRI, Zinhongo Bonifácio Paulo. *Desenvolvimento de Competências dos Estudantes para Produção de Monografia Científica no final do Curso de Ciências da Educação na Universidade Pedagógica, UP-Sede*. Monografia apresentada para atribuição do nível de Licenciatura em Ciências da Educação com Habilitações em Administração e Gestão da Educação. U.P, 2017.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- SILVA, J. M. *Abordagem Temática no Ensino Médio Politécnico: Contribuição para o Seminário Integrado*. 2013. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Exatas) – Universidade Federal do Pampa, Caçapava do Sul, 2013.
- UNESCO. *Relatório para a da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 1998.
- UP. *Regulamento Académico para cursos de graduação e de pós-graduação*. Maputo, UP, 2017.

(Auto)supervisão como procedimento metodológico de desenvolvimento profissional contínuo: o espaço da análise reflexiva de aulas

Ângelo Niquice⁴⁸

Resumo

O trabalho apresentado neste estudo é seguimento avaliativo da (auto)supervisão como um procedimento de desenvolvimento profissional e tem como objectivo principal observar e aferir indicadores de sucesso da metodologia cooperativo-colegial de análise reflexiva de aulas. Os 30 professores da Escola Primária Anexa ao Instituto de Formação de Professores de Homoine estão envolvidos num ciclo (auto)supervisivo e (auto)reflexivo com vista a melhorar continuamente as suas próprias práticas docentes. O estudo desenvolveu-se numa metodologia quanti(quali)tativa inferindo o processo de planificação – acção – reflexão – (re)planificação de forma articulada com dados decorrentes do inquérito aos professores. Os resultados do estudo mostram que a metodologia de análise reflexiva de aulas promove o desenvolvimento profissional, melhora e inova a qualidade da práxis docente.

Palavras-chave: (Auto)supervisão. Desenvolvimento profissional. (Auto)reflexão de aulas.

Abstract

The work presented in this study is an evaluation follow-up of supervision as a professional development procedure and its main objective is to observe and measure indicators of success of the cooperative-collegial methodology of reflective analysis of classes. The thirty elementary school teachers attached to the Homoine Teacher Training Institute are involved in a self-supervising and self-reflective cycle with a view to continuously improving their own teaching practices. The study was developed in a quantitative and qualitative methodology, inferring the process of planning – action – reflection – (re)planning in an articulated way with data resulting from the inquiry to the teachers. The results of the study show that the methodology of reflective analysis of classes promotes professional development, improves and innovates the quality of teaching praxis.

Keywords: (Self)supervision. Professional development. (Self)reflection of classes.

Introdução

O ministério moçambicano da educação concebeu uma (nova) estratégia de formação contínua e sistemática assente na reflexão colaborativa entre professores denominada análise reflexiva de aulas. É nesta sequência que surge o presente trabalho orientado sob signo de (auto)supervisão como proposta de desenvolvimento profissional contínuo de professores primários alinhados por três grandes objectivos, designadamente: *i*) avaliar a metodologia de análise reflexiva de aulas como forma de elevar continuamente o rendimento profissional por meio da implementação de um processo colegial e supervisivo, *ii*) aplicar a focalização de observação

⁴⁸ Mestre em Educação/Formação de Formadores. Email: angeloniquice@gmail.com

de aulas como ferramenta de optimização do desenvolvimento profissional contínuo e (iii) medir a percepção avaliativa dos professores envolvidos na reflexão cooperativo-colegial das aulas. Esta metodologia é suportada por uma justaposição do ensaio prático da perspectiva teórica que é colocada de forma cíclica em reflexão com a finalidade de transformar a prática docente por meio do desenvolvimento profissional de forma continuada.

O quadro teórico de referência deste estudo centrou-se na vertente (auto)supervisiva, (auto)reflexiva inserida num percurso cíclico. É nesta perspectiva que assentamos, por um lado, os conceitos de reflexão-na-acção de Schön (2000), da reconstrução da experiência de Dewey (1979), da prática pedagógica reflexiva de Verdial (2015) e por outro lado, percorremos ao “*sentido clínico e formativo de supervisão*” (Roldão, 2012, p.19) articulado com a “*prática auto-supervisiva*” (Moreira, 2005, p.58). Este alinhamento teórico é também materializado pela interacção colaborativa que percorre os ciclos da análise reflexiva de aulas (Medeiros, 2002; Ribeiro, 2002; Vieira & Moreira, 2011) como forma de estimular o desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão & Roldão, 2008; Chamo, 2016; Nivagara, 2013).

Na supervisão pedagógica, a dimensão de (auto)supervisão tem ganho notoriedade em estudos moçambicanos. Podemos fazer referência da “perspectiva prático-reflexiva” de (Verdial, 2015, p.5) no seu trabalho supervisivo de estágios pedagógicos, da dimensão do desenvolvimento profissional para (re)produção de resultados (Nivagara, 2013) e por último à “postura educativa comprometida com a melhoria da qualidade de ensino” (Chamo, 2016, p.61).

Esta prática de desenvolvimento profissional é vista como um novo paradigma por envolver professores (executores práticos do processo de ensino e aprendizagem) com a finalidade de melhorar continuamente as práticas docentes inseridas no ciclo de supervisão pedagógica orientada “*ao serviço de ideais democráticos e transformadores da educação*”, uma perspectiva que se distancia da visão tradicional de “*controlo e de subordinação*” (Moreira & Bizarro, 2010, p.12). Ainda nesta percepção actualizada, a supervisão “*insere-se na (auto)reflexão de atitudes, práticas e na (re)teorização como resultado das transformações e inovações que a educação experienciou ao longo do tempo*” (Niquice, 2017, p.188). Os professores partem dos procedimentos teóricos difundidos sobre a análise reflexiva de aulas e com recurso a (auto)reflexão, (re)planificação e a (auto)avaliação criam nova teoria que tem a vantagem de ser decorrente duma prática em contexto adverso da acção educativa moçambicana.

Esta modalidade de formação continuada baseada na análise reflexiva de aulas é caracterizada por duas dimensões, designadamente: i) “*um grupo de professores que planifica, ensina, observa,*

analisa e reflecte sobre as aulas de forma colaborativa, ii) um ciclo de aprendizagem, no qual a aprendizagem a partir da análise de uma aula é integrada na subsequente planificação de aula” (Haithcock, 2010 *apud*. MINEDH, 2016, p.2).

O nosso trabalho começa com uma introdução, seguida pela descrição do alinhamento metodológico, depois fundamenta teoricamente os conceitos que perfazem o objecto da investigação, mais adiante, analisa e discute o funcionamento, vantagens da análise reflexiva, para depois analisar e interpretar os resultados do questionário respondido pelos professores e, por fim, na conclusão, demonstra a operacionalização eficaz da análise reflexiva de aulas como prática colaborativa que promove o desenvolvimento profissional como estimulador de inovações na práxis docente.

Metodologia

Elegemos a técnica de estudo de caso, como mecanismo do tipo instrumental que possibilitasse seguir *in loco* a teorização da prática de análise reflexiva de aulas. Sendo assim, abrangeu todos os 30 professores da Escola Primária Anexa ao Instituto de Formação de Professores de Homoíne. Para recolha de dados articulamos dois instrumentos, designadamente: *i) análise de conteúdo e ii) inquérito por questionário*. Por conseguinte, adoptamos a metodologia mista caracterizada pelo uso simultâneo da abordagem qualitativa, seguida por um estudo por inquérito na sua abordagem quantitativa, construindo assim, um paradigma de “complementaridade” e articulação dos resultados das duas vertentes (Flick, 2005, p.270). Na abordagem qualitativa optamos por um dos princípios da investigação-acção, que “*caracteriza-se por uma atitude contínua de fases de planificação, acção, observação e reflexão*” (Almeida & Freire, 2008, p.29). Este princípio possibilitou-nos fazer acompanhamento superviso-avaliativo da implementação da análise reflexiva de aulas, pois a investigação-acção segundo Máximo-Esteves (2008, p.15) é um “*conceito simultaneamente teórico e instrumental*”.

Na abordagem quantitativa, administramos um inquérito com finalidade de aferir a avaliação que os professores fazem da análise reflexiva de aulas. No final, combinamos (de forma articulada) os resultados da investigação-acção e do inquérito, na perspectiva da sua convergência e complementaridade.

No decurso do estudo, quer no acompanhamento da implementação da análise reflexiva de aulas, quer no questionário guiarmo-nos pela teoria da prática reflexiva, por exemplo, na dimensão

de reflexão-na-acção de Dewey (1959) como atitude pedagógico-didáctica de indagação sobre a sua própria acção acoplada à acção. Em paralelo, guiamo-nos pelo pragmatismo de Schön (2000) no seu pensamento de veicular a experiência prática ao desenvolvimento profissional, o que confere a postura de professor reflexivo. Esta abordagem é complementada por um lado, pela visão transformadora da acção supervisiva (Vieira, 2009) e, por outro lado, pela perspectiva colaborativa sugerindo práticas supervisivas formativo-cíclicas (Moreira, 2015; Roldão, 2012).

Os dados do questionário e da análise das categorias e subcategorias retiradas dos registos dos instrumentos avaliativos e de monitoria possibilitaram a convergência na produção de conclusões. Trabalhamos com professores, usando a metodologia de análise reflexiva de aulas com vista a revitalizar as rotinas didácticas orientando-as para a resolução de dificuldades de aprendizagem dos alunos, proporcionando-os formas de aprendizagem adequadas aos seus contextos sociais (e escolares). Para Marinho, Silva & Silva (2015) este tipo de investigação-acção é orientada para a (re)construção conjunta de saberes sobre ensino e aprendizagem num processo colectivo, colaborativo e de múltiplos cenários de (auto)reflexão e (auto)avaliação com a finalidade de melhorar continuamente a prática quotidiana. Neste alinhamento do cenário metodológico, verificamos que o roteiro de actividades da análise reflexiva de aulas segue o modelo sequencial e cíclico de Lewin referenciado por Filipe (2004, p.12) por colocar a investigação como “*acção sobre a qual o investigador age, participa e se projecta*” através da avaliação da sua prática reflexiva.

Reflexão colaborativa

Criamos um espaço de aulas reflexivas como um mecanismo essencialmente prático, caracterizado por um ambiente de reflexão colaborativo-colegial no qual os professores, divididos em pequenos grupos, falam das suas próprias práticas, assim, enquanto falam sobre elas, estão a agir sobre elas e a fazer com que elas mudem. Para o MINEDH (2017, p.11) “*os professores da escola ou da ZIP⁴⁹ reúnam-se em pequenos grupos para planificar, implementar, avaliar e rever as aulas de forma colaborativa*”.

A adopção da “indagação autorreflexiva” como guia dos grupos de professores, apoiada por procedimentos de racionalidade na observação das suas próprias (práticas) acções com o objectivo de melhorá-las tem como interesse último a qualidade de aprendizagem. Este procedimento, por

⁴⁹ Zona de Influência Pedagógica.

nós adoptado, compara-se por um lado, com a “*espiral auto-reflexiva*” do (Carr & Kemmis, 1988, p.174) que é formada por “*ciclos sucessivos de planificação, acção, observação e reflexão*” que terminam após a realização de um número considerado satisfatório para a avaliação (medição) de resultados significativos. Por outro lado, relaciona-se à supervisão pedagógica formativa e cíclica de Zapeda (2007) que percorre as fases da supervisão clínica, produzindo o crescimento profissional como retorno que suscita a verificação dos resultados (na aprendizagem dos alunos).

A reflexão colaborativa deve estar assente na investigação-acção caracterizada pela “*espiral auto-reflexiva*” constituída por dois momentos, designadamente: o “*planejamento e a acção, e outro reconstrutivo, que compreende a observação e a reflexão*” (Carr & Kemmis, 1988 *apud* Marinho, Silva & Silva, 2015, p.124).

Este processo colaborativo decorre de forma construtivista levando com que a reflexão, planificação, focalização inserida às observações de aulas constitua um procedimento colaborativo de co-responsabilização entre o professor observado e o grupo observador.

A reflexão colaborativa alinha-se na supervisão pedagógica orientada também pelo “*modelo de supervisão clínica desenvolvido com uma abordagem colaborativa*” que decorre num ambiente “*afectivo-relacional de confiança, colegialidade e optimização dos saberes teóricos*” (Medeiros, 2002, p.170). O sentido clínico de supervisão adoptado pela estratégia de análise reflexiva de aulas aparece como ferramenta de base, aliás, são escassas as possibilidades de “*falar de observação de aulas como estratégia de superação e desenvolvimento profissional sem se referir ao modelo de supervisão clínica*” (Vieira & Moreira, 2011, p.28). Os mesmos autores realçam a indispensabilidade do modelo pela sua resistência “*à prova do tempo*” e pela sua relevância no contexto educativo (p.28).

A dimensão colaborativa na análise reflexiva de aulas viabiliza a partilha de experiências, a promoção do desenvolvimento profissional por privilegiar a espiral-cíclica de reflexão-planificação-acção-reflexão-(re)planificação.

O sucesso da implementação da análise reflexiva de aulas baseia-se na (co)responsabilização dos grupos de professores, na focalização das observações, reflexões e análises num ambiente cordial e colegial. Esta prática permite a (re)construção contextualizada da teoria e prática numa interacção recíproca.

Planificação colegial e cooperativa

A análise reflexiva de aulas é muito mais do que uma metodologia de reflexão sobre as rotinas didáticas em espaço escolar, para além da problematização de práticas didáticas, esta coloca de forma privilegiada a planificação colegial e cooperativa. Para Marinho, Silva & Silva, (2015, p.121) “*o planeamento cooperativo inicia a partir de uma intenção de pensar o modo como ensinar algo, desdobra-se sobre a execução de uma atividade em sala de aula e uma reflexão coletiva sobre as práticas realizadas*” pelo grupo de professores nas várias oficinas pedagógicas, permitindo “*coleta de dados a partir de múltiplas fontes de evidência e a triangulação entre as intenções, o realmente empreendido e a percepção do que se fez*” (Marinho, Silva & Silva, 2015, p.121).

A planificação é um dos eixos que perfazem a espiral de cada ciclo do modelo clínico adoptado pela análise reflexiva de aulas, sendo assim, sugere-se que também ocorra sob cooperação de grupo de professores como garantia de “*criação conjunta de conhecimentos*” que permitam ao grupo a realização de dinâmicas renovadas em sala de aulas (Chamo, 2016, p.81). No mesmo alinhamento, Sá-Chaves (1998, p. 139) descreve que os professores “*percorrem ciclos sucessivos e interactivos de pré-reflexão – planificação – acção – pós-reflexão – nova planificação*” fazendo um percurso de (re)construção de competências profissionais e pedagógico-didáticas.

A componente de planificação na perspectiva colaborativo-colegial melhora a planificação de aulas, estimula o debate de inserção de sequências didáticas que centralizem a aprendizagem nos alunos, aperfeiçoa a focalização do processo superviso para além de desenvolver as relações colegiais de apoio e da vida profissional.

Prática reflexiva enquanto supervisão pedagógica

A moçambicana Verdial (2005) estudou a perspectiva prático-reflexiva da sua própria práxis e dos estagiários segmentando o conceito da prática em dois eixos: o primeiro, como “*exercício de aplicação de conhecimentos*”; o segundo, como “*trabalho de construção de conceitos e de novos saberes teóricos*” (p.8). Enquanto isso, Simbine (2009), traça uma perspectiva de supervisão pedagógica vertical muito próxima da perspectiva inspectiva, a qual considera vital e obrigatória devendo ocorrer em “*todos os níveis, de forma assídua, regular e séria*” (p.15). No mesmo alinhamento vertical, Nivagara (2005) denuncia a fraca qualidade dos supervisores pedagógicos por serem resultantes de promoções sem a observância de indicadores objectivos. Contudo este

autor considera que o supervisor pedagógico deve usar as fases do modelo clínico de supervisão. Este modelo é o mais difundido e o mais consensual, conseguindo atravessar a barreira do tempo, muito por conta do seu cariz prático e baseado no contexto real de implementação com o objectivo de gerar mudanças.

Funcionamento da análise reflexiva de aulas como metodologia colaborativo-colegial

Os ciclos (reflexivos) que caracterizam este procedimento são chamados de oficinas pedagógicas orientadas para a transformação da prática docente. Nelas coloca-se em prática um trabalho supervisivo-introspectivo caracterizado por supervisão e auto-supervisão com a finalidade de: *i*) desenvolver uma plataforma de ajuda mútua, na qual o «nós-sujeito» refletem, planificam, (auto)observam e (auto)avaliam; *ii*) melhorar a sua prática docente por meio da análise reflexiva de aulas em que os professores desempenham em simultâneo o papel duplo (de observador e de observado) e *iii*) leccionação conjunta de aulas que sejam resultantes de reflexão e planificação colegial.

Este procedimento metodológico é guiado pelo princípio segundo o qual a teoria é orientadora da prática e que a prática é a fonte de (re)construção da teoria. É assim que Carr & Kemmis (1988) bastante referenciado por Marinho, Silva & Silva (2015) descrevem/compreendem 4 momentos bastante significativos para este procedimento, designadamente: *i*) a planificação que consiste na determinação do foco e organização da aula; *ii*) a acção que compreende a leccionação/experimentação da prática docente planificada; *iii*) a observação que perfaz o terceiro momento que consiste na obtenção de inferências do foco pré-seleccionado que será a temática fulcral no momento seguinte e *iv*) por último a reflexão que consiste na análise avaliativa da acção docente experimentada com a finalidade de (re)construir saberes decorrentes da prática reflexiva assim como (re)planificar novo ciclo de acções.

Componente supervisão na análise reflexiva de aulas

Com a implementação da análise reflexiva de aulas consolidou-se a supervisão clínica como ferramenta profissionalmente aceite pelos professores. O percurso avaliativo tem demonstrado o seu contributo no desenvolvimento profissional dos professores. Para nós, o uso estratégico da supervisão (colaborativa) tem impacto no processo de ensino e aprendizagem por meio da dinamização da prática docente. Esta interacção (co)supervisiva que percorre os ciclos tem

mostrado superação contínua na elevação da qualidade das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Valores defendidos pela análise reflexiva de aulas como metodologia

A primeira questão discutida pelos professores envolvidos esteve ligada a um conjunto de valores que se considera fundamental para viabilizar a nova estratégia de formação contínua. Tal como a supervisão clínica, a metodologia de análise reflexiva de aulas defende, a *“colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os actores envolvidos”* (Vieira & Moreira, 2011, p.30).

Esta metodologia está sendo colegialmente implementada, pois não tem carácter inspetivo e muito menos de emitir juízos de valor sobre *performance* dos colegas, por exemplo, prevê encontros *“prévios e posteriores às aulas observadas”* (Vieira & Moreira, 2011, p.31). A mesma acautela a susceptibilidade do observador de centrar-se em dinâmicas pouco relevantes, desenquadradas e dispersas (incluindo) juízos de valor que na opinião de Vieira (1993, p. 83) se deve à *“focalização excessiva no professor”*, a *“pessoalização”* de forma excessiva em *“comentários críticos”* e à *“descontextualização da observação”*. A sua execução privilegia (de forma rigorosa) o segmento de linhas mestras quer para observação (de aulas), quer para reflexão e retroalimentação.

No percurso da implementação desta metodologia de formação contínua nota-se o espírito socio-ecológico, pela defesa de valores que viabilizam as práticas (co)supervisivas como, por exemplo, o estabelecimento do clima de confiança mútua, a sinceridade, o respeito mútuo, a tolerância e a sensação do bem-estar.

Vantagens de observações colegiais (ou colaborativas)

O facto de as observações de aulas serem feitas por duas ou mais pessoas constitui uma vantagem tendo em conta que cada um dos observadores poderá reter não só aspectos diferentes como também poderá ter diferentes interpretações dos mesmos aspectos, que no fim é enriquecido pelo cruzamento de dados dos diferentes observadores. Estas vantagens são fundamentadas por Marinho, Silva & Silva (2015, p.123) como tendo a *“possibilidade de contarmos com múltiplos olhares sobre o mesmo caso, permitindo enfoques sob diferentes aspectos, além da reflexão*

colectiva e cooperativa na coleta e análise de dados”. Este é também entendimento de Silva (2013, p. 323) que considera que *“uma das competências mais significativas do supervisor é a sua capacidade de observação, pois todos nós, num cenário de supervisão, observamos situações diferentes”*.

Uma das expectativas da adoção desta metodologia ou mesmo da prática da supervisão clínica é a redução (ou eliminação) do conformismo tornando os professores como agentes revitalizadores de práticas estimuladoras de aprendizagem. A redução do conformismo permite a *“reconstrução das práticas dos professores”* (Vieira & Moreira, 2011, p.29).

A aplicação de observações colegiais em contexto educativo gera diversas vantagens, tais como: *i)* partilha de experiências entre professores; *ii)* cria transformações das dinâmicas escolares; *iii)* geração de conhecimento e de desenvolvimento profissional e *iv)* promoção de aprendizagem colaborativa.

Observações de aulas em contexto real

A observação de aulas é uma ferramenta que nos permite recolher dados no espaço temporal em que as diferentes dinâmicas acontecem evitando, deste modo, a criação de situações simuladas (artificiais). Delindro (2013) é do entendimento de que a observação capta comportamentos em contexto e no momento em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. Estes dados e comportamentos configuram como “evidências” que permitem *“tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores, e estabelecer, com estes, metas de desenvolvimento”* (Reis, 2011, p.11). Numa outra dimensão, a observação de aulas permite aferir situações (dinâmicas em aula) para as quais não há outras estratégias, como é o caso de aferir *“melhor o conhecimento das competências e das práticas de cada docente”* (Reis, 2011, p.14).

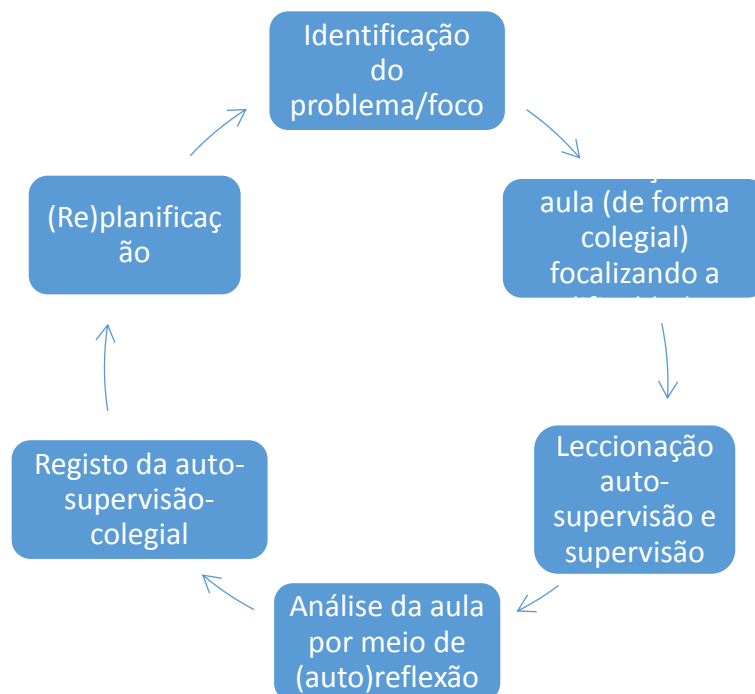
Do acompanhamento que fazemos a este processo (auto)supervisivo baseado em observação de aulas, percebemos que gera análise crítica de forma continuada, resultando na transformação da realidade educativa e desenvolvimento profissional do professor. Aliamos o raciocínio de Silva (2013, p. 335) que integra o princípio do *“acompanhamento científico, pedagógico e didático dos professores”* na observação de aulas como uma forma de *“fomentar o trabalho colaborativo na atividade docente, reforçando a cultura de avaliação interpares, e criando condições para uma melhoria do desempenho profissional”*.

As vantagens de observação de aulas são múltiplas, podemos ainda destacar algumas referenciadas pelo QUC (2014, p.8) citando Seldin, Miller & Seldin (2010): *“treinar o reconhecimento e identificação de fenómenos na aprendizagem. Apreender relações sequenciais e causais no contexto de sala de aula, e treinar a recolha objectiva, a organização e a interpretação de situações de aprendizagem em sala de aula.”* No contexto da prática auto-supervisiva e de auto-reflexão associa-se a *“consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica”* e o *“desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática”* (Vieira, 1993, p.83).

A metodologia de análise reflexiva de aulas é incorporada ao nosso trabalho como prática supervisiva de desenvolvimento profissional suportada por uma plataforma clínica que se distancia (bastante) da perspectiva clássica (de inspecção e controlo). QUC (2014, p.8) reforça que nos últimos anos tem-se encarado a observação de aulas *“como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”* quer a nível nacional, quer a nível internacional.

A observação de aulas de forma colaborativa sustenta o espírito de prática reflexiva incorporada no novo alinhamento de formação contínua, pois os professores só podem manter altos níveis de desempenho se as competências pedagógicas forem continuamente actualizadas.

Figura 1: Esquema cíclico (auto)supervisivo



Fonte: adaptado de Vieira (1993) e Medeiros (2002)

Desenvolvimento profissional no contexto da análise reflexiva de aulas

Ao longo do acompanhamento desta modalidade de formação contínua (análise reflexiva de aulas), observamos através das práticas auto(co)supervisivas, evolução de opiniões, de argumentos, de acções no seio dos professores. Estas inferências constatamo-las também, no inquérito, o que nos leva a dizer que este processo cíclico e contínuo promove não só o desenvolvimento profissional como também, inovação das rotinas dos professores e, por conseguinte, as aprendizagens dos alunos.

O ambiente que se estabeleceu é propício para gerar mudanças, podendo encaixar-se a “*visão transformadora da supervisão pedagógica*” (Vieira, 2009, p.197) e no optimismo (Chamo, 2016; Nivagara, 2013) na melhoria da aprendizagem em sala de aula e no crescimento profissional do

professor como consequência da (re)construção do seu conhecimento e do “*trabalho de reflexividade crítica*” sobre as suas práticas (Moreira & Ferreira, 2011, p.61).

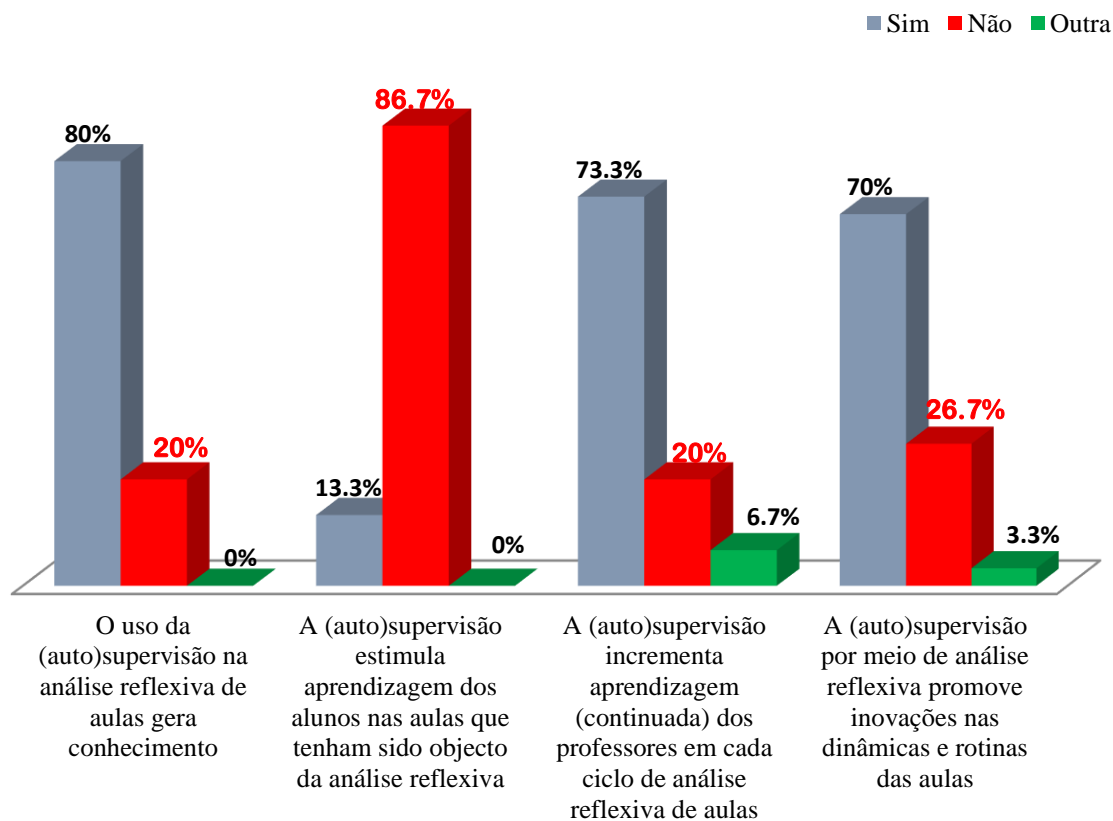
Os professores assumiram a abordagem cíclico-supervisiva de análise reflexiva de aulas por perceberem a sua utilidade para o seu próprio desenvolvimento, o que facilita a continuidade do processo cíclico-reflexivo.

As actividades colaborativas implementadas pelas práticas reflexivas e co(auto)supervisivas geram conhecimento, experiências que se transformam no desenvolvimento profissional dos professores.

Opinião dos inquiridos (professores) sobre a inserção da (auto)supervisão na metodologia de análise reflexiva de aulas

Os 30 professores participantes da análise reflexiva de aulas foram solicitados a responder a um questionário que visava aferir algumas dimensões que pudessem (ou não) ressentir o impacto da (auto)supervisão como estratégia de desenvolvimento profissional dirigido por quatro dimensões, designadamente: *i*) produção de conhecimento; *ii*) incremento da aprendizagem dos alunos; *iii*) estímulo à formação continuada do professor e *iv*) promoção de inovações.

Gráfico 1: Impacto da (auto)supervisão nas dimensões de inovações, estimulação do conhecimento e da aprendizagem



Fonte: elaborado pelo autor

Em relação à dimensão da (re)construção de conhecimento com uso deste procedimento metodológico verificamos que 24 professores, correspondente a 80% assumiram que o uso da (auto)supervisão na análise reflexiva de aulas gera conhecimento para os participantes, uma vez que o ciclo supervisivo sugere a reflexão (e questionamento) das práticas didáticas para além da percepção de ilimitação da aprendizagem. O conhecimento gerado, (que se espera que seja de forma continuada) é fruto deste novo paradigma de um “*modelo construtivista ou interativo-reflexivo*” baseado no “permanente exercício da acção – reflexão – acção” (Costa, 2004, p.63) e no espírito da triangulação (supervisão, conhecimento e melhoria) transformativa nas escolas de (Roldão, 2012, p.7). A tendência de respostas alinham com modelo que suscita a (re)construção do conhecimento como resultados das experiências (reflectidas e) partilhadas.

A segunda questão está relacionada com estimulação da aprendizagem dos alunos nas aulas que tenham sido objecto da análise reflexiva, os inquiridos (na sua maioria, 26, correspondente a 86,7%) não acreditam que um ambiente bastante invasivo possa ser mais produtivo para os alunos tímidos e com dificuldades de aprendizagem, apesar de acharem que estes são os grandes beneficiados por este procedimento metodológico de desenvolvimento profissional continuado. Percebemos que apesar de reconhecerem os benefícios, sentem-se pouco confortáveis com a observação dos colegas perante seus alunos, eles receiam perderem autoridade. Contudo, acreditamos que o desconforto passará com o passar do tempo.

Quanto à aprendizagem adquirida nesta modalidade de supervisão, tivemos 22 inquiridos, correspondente a 73,3% a assumirem que a (auto)supervisão incrementa a aprendizagem (continuada) dos professores em cada ciclo de análise reflexiva de aulas, tendo em conta a (re)construção das próprias práticas nas várias fases desta metodologia (auto)supervisiva e (auto)reflexiva que se sugere que seja estruturada e rigorosa como acontece em colégios profissionais (autocríticas) altamente comprometidos na elevação (de forma continuada) da educação (Benedito, 1988). É evidente que a contínua reflexão da prática docente melhora a qualidade das aulas e consequente elevação da qualidade das aprendizagens dos alunos. Por último questionamos até que ponto a (auto)supervisão por meio de análise reflexiva pode inovar nas dinâmicas e rotinas das aulas, tendo 70% dos inquiridos (correspondente a 21 professores) admitido que sim, pois nesta metodologia para além de se preocupar em compreender as rotinas didácticas em espaço escolar, visa também problematizar, reflectir e (re)planificar as práticas docentes com a finalidade de desenvolver o capital profissional dos seus integrantes.

O questionamento e inovação das dinâmicas pedagógicas são objecto de análise de Garpar, Seabra & Neves (2012, p.33) que observam a abordagem reflexiva como “*forma de melhoria do processo de supervisão e consequente desenvolvimento profissional*”. Este espaço de análise reflexiva de aulas tem demonstrado ser também uma inovação da supervisão intergrupos e horizontal que tem vindo não só a melhorar a aprendizagem dos alunos e o desempenho docente, como também tem incrementado o “*desenvolvimento qualitativo da escola*” (Garpar, Seabra & Neves, 2012, p.34).

A actividade (auto)supervisiva promove transformações da práxis docente em benefício da escola e dos alunos. Ao tornarmos uma escola reflexiva, estamos a criar condições para uma geração mais preparada para a aprendizagem ao longo da vida.

Conclusão

A observação (e análise) reflexiva de aulas realizadas de forma grupal (colegial) e com focos previamente definidos pode ser usada como uma estratégia de estimular o desenvolvimento profissional de forma continuada dos professores assente na (inter)acção colaborativa entre os envolvidos com a finalidade de transformar as práticas (rotineiras) docentes em acções que favorecem a qualidade de educação. A partir da abordagem reflexiva de Dewey (1959), Schön, (2000), Verdial (2015), articulada com a perspectiva supervisivo-clínica de Moreira (2005), Roldão (2012) e Vieira (1993) conseguimos fazer acompanhamento avaliativo da implementação da análise reflexiva de aulas, convergir dados do questionário aos da análise das (sub)categorias retiradas dos registos. Deste exercício, notamos a relevância da metodologia na (re)produção de conhecimentos e experiências profissionais..

O desenrolar deste ensaio metodológico de (auto)supervisão demonstrou que a análise reflexiva de aulas é bastante útil para a formação contínua e continuada, para melhoria da qualidade das aprendizagens, mas só quando vista como factor de transformação e mudança, afastando definitivamente da visão inspectiva, normativa e associando-a ao desenvolvimento profissional quer dos observadores, quer dos observados.

O desenvolvimento profissional não é pela acumulação de conhecimentos, mas pelas experiências partilhadas, pela flexibilidade das práticas pedagógicas, pela (re)construção teórica permanente e pelo desenvolvimento da (escola) educação.

Referências

- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 5. ed. Braga, Psiquilíbrios Edições, 2008.
- BENEDITO, V. Prólogo. In: Carr, W. & Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- CHAMO. J.H.F. *Percepção do professor do ensino básico sobre o desenvolvimento profissional através de saberes locais*. UDZIWI – Revista de educação da Universidade Pedagógica. 7(26). 2016 (p.78 – 92).

- COSTA, N.M.L. (2004). A formação contínua de professores – Novas tendências e novos Caminhos. *Holos*. 3(20), 63 – 75. Disponível em: <http://www2.frn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48/52>. Acedido a 16 de Junho de 2016.
- DELINDRO, F.B.V.C. *O professor de português em formação inicial e a interação com os alunos: o questionário pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas. Universidade do Porto, 2013.
- DEWEY, J. *Comos pensamos*. 3. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
- FILIPE, B. “A Investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança”. In: Oliveira, L.; Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto, Porto Editora, 2004 (p. 109 – 130).
- FLICK, U. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa, Monitor – Projectos e Edições, 2005.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto, Porto Editora, 2008.
- MEDEIROS, M.C.C. “A Investigação-acção-colaborativa como estratégia inicial de professores na promoção do ensino da escrita”. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1). 2002 (p. 169 – 192).
- MARINHO, J.C.B., SILVA, G.R. & SILVA, J.A. Planejamento cooperativo como método de investigação da sala de aula. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(1), 2915 (p. 120 – 135).
- MEDEIROS, M.C.C. “A investigação-acção-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita”. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1). 2002 (p. 169 – 192).
- MINEDH. *Formação contínua de professores do ensino primário: Análise reflexiva de aulas*. Maputo, MINEDH, 2016.
- MINEDH. *Formação contínua de professores do ensino primário: Orientações e instrumentos para a implementação*. Maputo, MINEDH, 2017.

- MOREIRA, M.A. “A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais”. *Revista Eletrônica de Educação*. 9(3), 2015 (p. 48 – 63).
- MOREIRA, M.A. & BIZARRO, R. *Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação*. Mangualde, Edições Pedagogo, 2010.
- MOREIRA, J.R. & FERREIRA, M.J. “Webfólios reflexivos: Contributos para o desenvolvimento profissional dos professores”. *Revista Educação Formação e Tecnologias*. 4(4), 2011 (p. 61 – 75).
- NIVAGARA, D. *Administração, Gestão e Supervisão Escolar*. Formação de Professores em Exercício. Maputo, INSITEC, 2005.
- NIVAGARA, D. *A formação e o desenvolvimento profissional de professores: Uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique*. 6 (2). 2013 (p. 23 – 39).
- Niquice, A. “Formação de professores do Ensino Básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização”. In: DUARTE, S e DIAS, H. *Ensino Básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade*. Maputo, Editora Educar-UP, 2016 (p. 214-226).
- MOREIRA, M.A. (2015). A Supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista eletrônica de linguística dos estudantes da Universidade do Porto*. Vol. 5. 187 – 190. Disponível em: <http://cl.up.pt/elingup/>. Acedido a 20 de Junho de 2017.
- QUC. (2014). *Manual de apoio à observação: observar e aprender*. Gabinete de apoio ao Tutorado, setembro de 2014. Disponível em: http://quc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/manual-de-apoio-a-observacao_2014.pdf. Acedido a 16 de Junho de 2016.
- REIS, P. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa, Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.
- ROLDÃO, M.C. “Supervisão, conhecimento e Melhoria: - Uma triangulação transformativa nas escolas?” *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Vol.1. 2012 (p. 7 – 28).
- SÁ-CHAVES, I. “Porta-fólios: no fluir das concepções das metodologias e dos instrumentos”. In: ALMEIDA L.S. & TAVARES, J. (org). (1998). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto, Porto Editora, 1998 (p. 135 – 142).

- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.
- SIMBINE, R. J. *Guia prático do supervisor pedagógico*. Maputo, Editora Alcance, 2009.
- SILVA, M.D.O. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: Conceções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*. Vol. 21. pp. 321-344. Disponível em: http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD21/gestaodesenvolvimento21_321.pdf. f. Acedido a 06 de Junho de 2016.
- VERDIAL, A. David. (2015). A formação prático-reflexiva de professores de português no ensino superior: Experiência da Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza. *UDZIWI – Revista de educação da Universidade Pedagógica*. 6 (24), 2015 (p. 5 – 20).
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M.A. *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa, Cadernos do CCAP, 2011.
- VIEIRA, F. “Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica”. *Educação. Sociedade*. Campinas, 29 (105), 2009 (p. 197 – 217).
- VIEIRA, F. *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Edições ASA, 1993.
- ZAPEDA, S.J. *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. 2. ed. New York: Eye on Education, 2007.

A formação de professores para a educação inclusiva em Moçambique: percurso e desafios da Universidade Pedagógica⁵⁰

Boaventura Aleixo⁵¹, Félix Mulhanga⁵² e Stela Mithá Duarte⁵³

Resumo

A nível internacional, a Declaração de Salamanca (1994) e os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015), a nível nacional, a Lei do Sistema Nacional de Educação (1983, 1992), a Política Nacional de Educação (1995), os Planos Estratégicos de Educação em Moçambique (de 1998 até à actualidade), entre vários outros documentos, postulam a necessidade de se desenvolver uma educação inclusiva, de qualidade e para todos. Para que tal ocorra, a formação de professores desempenha um papel crucial. O presente artigo tem como objectivo analisar o processo de formação de professores em Moçambique no contexto da educação inclusiva, tendo como base a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). A metodologia usada assenta na pesquisa bibliográfica e documental e na experiência informada dos autores. Constata-se que no percurso de formação de professores para a educação inclusiva foram dados alguns passos significativos, mas os desafios ainda são enormes, relacionados com políticas de formação mais voltadas para a inclusão e a criação de condições físicas, psico-pedagógicas e didácticas que possibilitem melhor articulação entre a teoria e a prática da educação inclusiva. Sugere-se repensar a formação de professores, de modo a que estes possam melhorar o atendimento à diversidade, assim como a criação de condições para que a escola seja cada vez mais inclusiva para todos, e de qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educativas Especiais. Formação de Professores.

Abstract

Internationally, the Salamanca Declaration (1994) and the Sustainable Development Goals (SDG, 2015) at national level, the National Education System Act (1983, 1992), the National Education Policy (1995), the Strategic Plans of Education in Mozambique (1998 to present), among many other documents, postulate the need to develop an inclusive, quality education for all. For this to happen, teacher education plays a crucial role. This article aims to analyze the process of teacher education in Mozambique in the context of inclusive education, based on the Pedagogic University of Mozambique (UP). The methodology is based on the bibliographical and documental research and on the informed experience of the authors. It is noted that in the course of teacher training for inclusive education, some significant steps have been taken, but the challenges are still enormous, related to training policies more oriented to inclusion and the creation of physical, psycho-pedagogical and didactic conditions that enable better articulation between the theory and practice of inclusive education. It is suggested to rethink the process of preparing teachers, so that they can improve the attendance to diversity, as well as the creation of conditions so that the school is more and more inclusive for all, and a school with quality..

Keywords: Inclusive Education. Special educational needs. Teacher Education.

⁵⁰ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva, Bogotá, Colômbia, Outubro de 2018.

⁵¹ Doutor em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa pela Universidade de Paris VIII – França. Professor Auxiliar. Docente da Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique.

⁵² Doutor em Ciências de Educação pela Universidade Friedrich Schiller, Jena, República Federal da Alemanha. Professor Auxiliar. Docente da UP, Maputo, Moçambique.

⁵³ Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, Brasil. Professora Associada. Docente da UP, Maputo, Moçambique.

1. Introdução

Na actualidade, os sistemas educacionais advogam a necessidade da escola ser mais inclusiva, para todos e de qualidade, desiderato expresso em várias convenções internacionais, das quais Moçambique é subscritor. De entre alguns marcos importantes, podemos citar a Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), o Fórum de Dakar (2000), os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (2015), entre outros. A nível nacional, Leis, Planos Estratégicos de Educação, Planos Curriculares e outros documentos, reflectem as preocupações que o país tem com a educação para todos, inclusiva e de qualidade.

Quando tratamos de inclusão escolar, o nosso entendimento é que esta refere-se a *“uma enorme diversidade de sujeitos, de diferentes origens étnicas e culturais, de estratos pauperizados da população, de populações situadas em locais distantes e sem infra-estruturas adequadas, bem como, de crianças e jovens com deficiências”* (Chambal, 2011, p. 16512). Para um país como Moçambique, recém-libertado do colonialismo português, a inclusão escolar é sem dúvida um grande desafio para o sistema educacional, que se ressent de várias carências.

Este artigo tem como objectivo, analisar o processo de formação de professores em Moçambique no contexto da educação inclusiva, tendo como base a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). Para o efeito, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental e à experiência informada dos autores.

Para um melhor entendimento do contexto da educação inclusiva em Moçambique, após a revisão da literatura, fazemos uma análise da educação inclusiva e a formação de professores nas políticas educacionais em Moçambique, seguidamente a formação de professores para a educação inclusiva na UP, no que se refere ao ensino, pesquisa e desafios e, no fim, são apresentadas as considerações do estudo.

2. Revisão da literatura

Os conceitos de Educação Inclusiva (EI) e de Necessidades Educativas Especiais (NEE) são recentes, pois, historicamente e durante muitos séculos, a existência de pessoas com necessidades especiais foi ignorada, marcada por um sentimento de indiferença e preconceito nas mais diversas sociedades e culturas (Silva, 1987). Durante esse tempo foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham a respeito da deficiência, como sendo por exemplo ‘imperfeição’, ‘lacuna’, ‘incapacidade’ e, com as diferentes percepções,

diversificaram-se as formas de agir em relação à deficiência. Na actualidade, os conceitos mais usados são NEE e Educação Inclusiva (EI).

O conceito de NEE é discutido de várias maneiras. Assim, para Correia (1993) citado por Correia (1999, p. 48) o termo NEE *“se aplica às crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais que apresentam dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais”*. Na perspectiva deste autor, o conceito identifica as crianças com deficiências, que clamam por um certo tipo de atendimento particularizado, de acordo com as suas características. Trata-se de um conceito que *“abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o contexto em que se insere a problemática da criança ou do adolescente”*.

Enquanto isso, para Bautista (1997), NEE refere-se à todas aquelas crianças e jovens, cujas necessidades educativas encontram a sua origem na deficiência e/ou nas dificuldades de aprendizagem. É uma educação prevista para aqueles alunos que, durante o processo de aprendizagem, precisam de diferentes ajudas a fim de alcançarem os objectivos educacionais. Para o autor citado, o desenvolvimento de competências dos alunos com NEE depende do apoio de terceiros (colegas, professores, funcionários, encarregados). É na mesma sequência que observa que a expressão “Necessidades Educativas Especiais”, nos dias que correm, é usada no lugar daquilo que durante muito tempo era conhecido por “Educação Especial”.

No mesmo debate, Giné (1987) citado por Bautista (1997) considera NEE como forma de definir as ajudas pedagógicas específicas necessárias para atingir os fins da educação. Sequencialmente, associa estas ajudas específicas a recursos humanos, materiais e técnicos procedentes dos fins educativos. Assim, para Bautista (1997, p. 10) *“este conceito está relacionado com os serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para atingir o máximo crescimento intelectual, pessoal e social”*. Assim, adoptamos neste trabalho este conceito de NEE proposto por Bautista.

Enquanto isso, a educação inclusiva na sociedade contemporânea apresenta-se como uma acção que demanda estudos, pesquisas e políticas públicas, pois incluir não diz respeito somente à inserção, nas escolas regulares, de pessoas com NEE, uma vez que a escola inclusiva é aquela que atende a todos os alunos.

Segundo a UNESCO (1994, p. 5) o princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Partindo desta afirmação, e com base nas novas tendências conceituais, falar da inclusão transcende focar nas pessoas com NEE. A inclusão é vista como beneficiária a todas as pessoas vivendo ou agindo juntas. Esta compreensão da inclusão assenta, por sua vez, na percepção de que todos somos diferentes e, por isso, os direitos humanos devem ser assegurados para cada um na sua individualidade. Pode-se afirmar que esta forma de abordar a inclusão e a educação inclusiva, é também produtiva, uma vez que, uma parte significativa das dificuldades que pessoas com NEE enfrentam, é produto das limitações da sociedade sobre como compreender e agir com elas. Este pensamento encontra-se sintetizado em Sasaki ao afirmar que,

a inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto da própria pessoa com necessidades especiais” (Sasaki, 1997, p. 42).

Mais concretamente em relação à inclusão na escola, entende Simbine que a inclusão não é uma modalidade de ensino destinada apenas ao grupo de pessoas com NEE, mas sim, ela é especializada no aluno e dedicada ao desenvolvimento de novos modelos de ensino adequados à heterogeneidade dos mesmos e compatível com os princípios de uma educação para todos (Simbine, 2006).

Terminada esta parte da revisão da literatura, passamos a abordar aspectos da Educação Inclusiva em Moçambique.

3. A educação inclusiva e a formação de professores nas políticas educacionais em Moçambique

Na altura da Independência Nacional em 1975, Moçambique herdou um sistema de educação colonial discriminatório e excludente, reservado a uma pequena minoria da população, constituída principalmente por indivíduos de cor de pele branca e assimilados. Assim, a maioria da população não tinha acesso aos serviços de educação. A taxa de analfabetismo na altura era de 93% (MINED, 1990, p. 3).

Com a Independência Nacional, uma das principais prioridades na área da educação foi a massificação do ensino e a expansão da rede escolar. De assinalar que, também uma das formas adoptadas para superar os problemas herdados foi a realização de campanhas de Alfabetização e Educação de Adultos.

A Constituição da República de Moçambique (CRM) sempre definiu que a educação é um direito e um dever de cada cidadão (Moçambique, 1975, 1990, 2004). A preocupação com uma educação inclusiva esteve sempre patente nas políticas educacionais do país.

Neste item, iremos analisar o entendimento que é dado à educação inclusiva, a filosofia de inclusão, as estratégias definidas para a inclusão, entre outros. Para o efeito, efectuamos a análise documental da Lei do Sistema Nacional de Educação (1983, 1992), da Política Nacional de Educação (1995) dos Planos Estratégicos da Educação (1998, 2006, 2012), dos Planos Curriculares (Ensino Básico e Ensino Secundário Geral) e da Formação de Professores.

Temos como referência nesta análise o preconizado na Conferência Mundial sobre NEE, que *“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”* (UNESCO, 1994, p. 7).

Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) - 1983, 1992 devia ser 3.1???

O artigo 18, da Lei do SNE (Lei 4/83), referente ao Ensino Especial, define este como sendo a *“educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social”* e que se realiza em escolas especiais (Moçambique, 1983, p. 5). O artigo 12, número 6, define como um dos objectivos do Subsistema de Educação Geral *“proporcionar uma educação especial e adequada para crianças e jovens deficientes e com dificuldades de integração social”* (Moçambique, 1983, p. 4). Com as mudanças socio-económicas e políticas em Moçambique, a Lei 4/83 de quando?é reajustada e o ensino escolar passa a integrar modalidades especiais de ensino (Moçambique, 1992).

O artigo 29 da Lei revista (Lei 6/92) passa a definir que o ensino especial *“consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e motoras ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se, de princípio, através de classes especiais dentro das escolas regulares”* (Moçambique, 1992, p. 4). Esta Lei já nos mostra uma mudança de entendimento em

relação às diferenças que as crianças apresentam, uma vez que elas são colocadas a estudar com as outras crianças.

O postulado seguinte clarifica que as crianças com "*múltiplas deficiências graves ou com atraso mental profundo deverão receber educação adaptada às suas capacidades através do ensino extra-escolar*" (Ibid.). Portanto, só nos casos mais extremos é que as crianças não são integradas no ensino regular.

A Política Nacional de Educação (PNE) – 1995

A PNE é um documento no qual estão definidos os objectivos fundamentais do Governo para a educação, que se podem resumir em: igualdade de oportunidades de acesso; promoção da participação feminina; integração no sistema de ensino de crianças em idade escolar e em situação difícil; apoio às iniciativas que visam à expansão da rede escolar; expansão da rede escolar através do ensino à distância; aumento do financiamento ao sector; melhoria da qualidade de ensino (MNED, 1995).

Para o Ensino Primário, a PNE preconiza o aumento do acesso e da acessibilidade, centrados, entre outros, nas disparidades de género, entre províncias e dentro delas, entre as zonas urbanas e as zonas rurais (MNED, 1995).

No que diz respeito à educação especial, a PNE define que as crianças com NEE podem ser divididas em dois grupos: as que, pelo seu nível de afecção podem ser integradas em escolas normais, com atendimento especial e individualizado, e aquelas cuja afecção orgânica é severa, devendo ser atendida em escolas especiais (MNED, 1995). Ainda, que, as crianças com NEE têm que ser identificadas, sempre que possível, antes de entrarem na escola, para seu atendimento apropriado e oportuno (MINED, 1995).

Quanto à formação de professores, a política define medidas específicas como, por exemplo, o início da formação de professores para o ensino especial.

Para a criação de oportunidades às crianças com NEE, a PNE apresenta as seguintes estratégias: (i) sensibilização e mobilização de escolas regulares e comunidades com vista à promoção do princípio da integração; (ii) formação de professores que possibilitem apoio

itinerante; apetrechamento em materiais de ensino e equipamento e planos de estudo flexíveis para crianças com NEE (MINED, 1995).

Globalmente, a filosofia da política apresenta uma preocupação com a identificação precoce das necessidades especiais da criança, de modo a que se possa organizar um melhor atendimento. No ensino, só em casos mais severos é que as crianças com NEE são separadas das demais, tendo um atendimento ainda mais especializado.

Planos Estratégicos da Educação (PEE) - 1998, 2006, 2012

O PEE 1999-2003 tem como meta central o rápido avanço rumo à escolarização primária universal. Neste Plano, o MINED dá uma especial atenção à expansão de oportunidades educativas para crianças com NEE. Durante o período da guerra que o país vivenciou, muitas crianças sofreram traumatismos, quer físicos, quer psicológicos, necessitando de serem integradas socialmente. O MINED adota o seguinte princípio da inclusão *“será integrada nas escolas e salas de aula existentes o maior número possível de crianças com necessidades educativas especiais, ao invés de segregá-las em escolas separadas ou excluí-las, por completo, da escola”* (MINED, 1998, p. 37).

Em 1998, o MINED lançou o Programa "Escolas Inclusivas" com vista a desenvolver experiências de inclusão que pudessem ser disseminadas.

Neste PEEI considera-se que o sucesso da inclusão exige a formação, tanto inicial como contínua dos professores, preparação dos pais e das comunidades para a inclusão, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para uso em salas de aulas inclusivas (Ibid.).

Esta perspectiva do PEEI vai ao encontro do postulado na Declaração de Salamanca, da qual Moçambique é subscritor, no sentido de *“garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais na escola inclusiva”* (UNESCO, 1994, p. 7).

O II Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEECII) reconhece que o desafio colocado em relação ao anterior plano, foi a aquisição de material para alunos com NEE (MEC, 2006, p. 36). Tendo em vista consolidar e expandir a estratégia de educação inclusiva, vinca-se que as temáticas a elas relacionadas têm que fazer parte da formação inicial e contínua de professores.

Havendo necessidade dos professores e técnicos de educação terem acesso a recursos sobre educação inclusiva, são projectados 3 Centros de Recursos (no Norte, Centro e Sul do país). O PEECII coloca também a necessidade de desenvolver estratégias e materiais para utilização nas salas de aulas inclusivas, apoiar o desenvolvimento de base de dados sobre crianças com NEE e melhorar a articulação com os pais e as comunidades, de modo a não limitar a abordagem da educação inclusiva à sala de aulas (MEC, 2006, p. 62).

Por seu turno, o III PEE reafirma que o “*MINED promove o direito de todas as crianças, jovens e adultos a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma educação especial*” (MINED, 2012, p. 45).

A estratégia continua a estar assente na inclusão, tal como o plano anterior,

... neste momento, cerca de 24 mil crianças com NEE frequentam as escolas do Ensino Primário. Contudo, a sua participação no Ensino Secundário é limitada a apenas pouco mais de 200 alunos. Existem 6 escolas especiais (ensino especial) na Cidade de Maputo e nas Províncias de Sofala e Zambézia, que também têm como responsabilidade o apoio às escolas inclusivas. Neste momento, cerca de 600 alunos frequentam estas escolas (MINED, 2012, p. 45).

A questão da formação de professores, os materiais e as infraestruturas da escola, continuam a colocar-se como fundamentais para a implementação da política de educação inclusiva.

O PEECIII coloca como acções prioritárias, o alargamento do Projecto Escola Inclusiva, com a melhoria do sistema de identificação de crianças e jovens com NEE, adaptações arquitectónicas aos edifícios escolares, promoção da língua de sinais e do sistema *Braille*, incentivo às famílias para manterem os filhos na escola, através de programas de protecção social (MINED, 2012, p. 60).

No geral, os PEE ao longo dos anos vão reforçando a necessidade de se investir cada vez mais na educação inclusiva, apostando na formação de professores, nos materiais didácticos, no desenvolvimento dos Centros de Recursos e na inclusão das crianças com NEE, tanto escolar como social.

Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) - 2003

O PCEB norteia o funcionamento do EB em Moçambique. O EB integra da 1ª a 7ª classe, tendo os alunos entre 6 e 12 anos de idade.

Este documento define crianças com NEE como sendo aquelas que “*tenham dificuldades de aprendizagem, incluindo que se relacionam com deficiências, originados por factores diversos*” e também aquelas que são superdotadas” (MINED, 2003, p. 50).

No perfil do graduado, consta, entre outros aspectos, que ele deve (i) conhecer a sua pessoa como um todo íntegro, valorizando as particularidades dos seus semelhantes (ii) respeitar os mais velhos e pessoas portadoras de deficiências (MINED, 2003).

O PCEB indica ainda que “*o presente plano curricular deverá ser adoptado ao ensino especial, tendo em conta o tipo de deficiência de que as crianças são portadoras ou o grau de perspicácia das crianças*” (MINED, 2003, p. 50). Apesar do reconhecimento em relação às NEE, este Plano apresenta-se muito lacónico sobre os procedimentos a adoptar numa escola inclusiva, remetendo para uma adaptação ao ensino especial, mas não sendo explícito em relação a como proceder para esse efeito.

Estratégia do Ensino Secundário (EES) - 2009

A EES advoga a garantia do acesso de jovens desfavorecidos e talentosos, assim como com NEE, através da isenção de propinas, adequação de infraestruturas, aquisição de materiais escolares para jovens portadores de deficiência, sendo o envolvimento da comunidade crucial neste processo.

No que se refere à formação e contratação de professores, a EES abrangerá outras áreas, respondendo às questões de género e de alunos com NEE. A formação de professores em linguagem de sinais, *Braille*, entre outros, possibilitará melhorar o desempenho dos alunos (MINED, 2009).

Portanto, neste documento são perspectivadas acções concretas que permitem uma maior inclusão escolar.

Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCFPEP) - 2016

No PCFPEP a questão da educação inclusiva está patente. Por exemplo, na unidade de competência "*Domina os conhecimentos das Ciências de Educação, relacionados com o Ensino Primário*", um dos elementos da competência é "*Desenvolver estratégias adequadas de intervenção para a inclusão de alunos com NEE na sala de aulas e na escola*" (MINEDH, 2016, p. 29), sendo que os critérios de desempenho são:

Identifica alunos com Necessidades Educativas Especiais; Diagnostica os reais problemas dos alunos; Orienta o aluno para seguimento especializado; Desenha estratégias e planos educativos individuais adequados para trabalhar com alunos com NEE; Partilha informações sobre alunos com NEE com os restantes agentes educativos; Observa o sigilo profissional no tratamento de informações de alunos com NEE (MINEDH, 2016, p. 29).

No PCFPEP também consta a disciplina de Língua de Sinais de Moçambique (LSM),) no "*contexto da operacionalização dos princípios legais que defendem a utilização da língua gestual na educação dos surdos*" (MINED, 2016, p. 38) e ainda o Sistema Braille, que tem por objectivos "*preparar os futuros professores para a inclusão de alunos com deficiência visual na escola*" (Ibid., p. 58).

Investir na formação de professores para a educação inclusiva é um dos grandes desafios. Um estudo sobre o processo de inclusão revelou que as mães entrevistadas, cujos filhos possuem deficiência intelectual "*mostram certa frustração em relação ao atendimento dos seus filhos na escola*", para elas, "*as escolas não estão preparadas para trabalhar com crianças com NEE, dado que precisam de um apoio especializado, sendo que os educadores não são formados para trabalhar com crianças com NEE*" (Sousa, 2015, p. 87).

Em termos de definição de políticas educacionais em Moçambique, de certo modo, podemos ver consonância com as políticas mais globais de educação inclusiva. Contudo, existem constrangimentos relacionados com a sua implementação.

4. A formação de professores para a educação inclusiva na UP - ensino, pesquisa e desafios

4.1. O percurso da UP

A Universidade Pedagógica (UP) é uma Instituição do Ensino Superior de Moçambique, vocacionada à formação de professores e outros técnicos da educação e áreas afins. A UP foi criada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), e dez anos após a sua criação (1995) transformou-se em Universidade.

A UP tem Sede em Maputo, cidade capital de Moçambique, funciona com um total de 6 Faculdades em Maputo, uma Faculdade na Província de Inhambane (esta não oferece cursos de formação de professores), 2 Escolas Superiores em Maputo (apenas uma oferece curso de formação de professores). A instituição possui um total de 10 Delegações situadas nas províncias e distritos do país. As Delegações são as seguintes: UP-Gaza, UP-Maxixe, UP-Massinga, UP-Manica, UP-Beira, UP-Tete, UP-Quelimane, UP-Nampula, UP-Niassa e UP-Montepuez. Em 2016, a UP tinha no total 54.576 estudantes e 3.174 docentes.

Os cursos de formação de professores oferecidos pela UP são os seguintes:

- Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA): cursos de Licenciatura em Ensino de (i) Português; (ii) Inglês; (iii) Francês;
- Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas (FCSF): cursos de Licenciatura em Ensino de (i) História e (ii) Filosofia;
- Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente (FCTA) - curso de Licenciatura em Ensino de Geografia;
- Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM): cursos de Licenciatura em Ensino de (i) Matemática; (ii) Física; (iii) Química; (iv) Biologia;
- Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD) - curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto (UP, 2017).
- Escola Superior Técnica (ESTEC) - curso de Licenciatura em Educação Visual (UP, 2017).

Para a análise da formação de professores para a inclusão, iremos apresentar como é que se desenrola o processo ao nível da graduação, da Pós-graduação e dos Centros de Pesquisa.

4.2. A formação na graduação para a educação inclusiva

O currículo de 2004

Com a conclusão do processo de Revisão Curricular e a introdução de novos currículos em 2004, a UP, de forma ainda tímida, começou a abordar a questão da educação inclusiva. No documento orientador da revisão curricular "*Princípios e Normas para a Revisão Curricular na Universidade Pedagógica*" (UP, 2002), podemos encontrar no perfil do graduado, o seguinte: “*ser capaz de realizar actividades educativas de apoio aos alunos e cooperar na detecção e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais*” (UP, 2002, p. 22); “*identificar-se de forma ponderada e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo os processos de exclusão e discriminação*” (UP, 2002, p. 22); Na realidade, a tradução, na prática, destas intenções, foi bastante ténue.

Considera-se que “*para que haja uma formação docente que atenda aos princípios da educação inclusiva é fundamental que a diversidade receba a devida atenção nos cursos destinados aos professores*” (Santos e Reis, 2016, p. 338). Esta revisão curricular abordou de forma bastante ligeira a questão da diversidade.

O currículo de 2010

As Bases e Directrizes Curriculares (BDC) para os Cursos de Graduação da UP, elaboradas aquando do processo de reforma curricular que culminou com a introdução de novos currículos em 2010, colocam a disciplina de NEE como obrigatória em todos os cursos de formação de professores. Nesta disciplina, são abordados 7 temas: (i) Breve resenha histórica da educação especial; (ii) O diagnóstico psicopedagógico; (iii) As NEE na linguagem; (v) Os alunos com NEE comportamentais; (vi) As NEE sensoriais (auditivas e visuais); e, (vii) As NEE motrizes (UP, 2010).

Ainda no artigo 30 das BDC, que se refere a apoios e complementos educativos, o número 1, alínea a), prescreve “*o apoio a alunos com necessidades educativas especiais*” (UP, 2010, p. 33). Por seu turno, o artigo 67, sobre as infraestruturas, no número 4 refere que “*É necessário que na construção de edifícios e na aquisição de equipamento escolar se tenha em consideração as necessidades educativas especiais dos docentes e dos estudantes*” (UP, 2010, p. 46).

Na realidade, o desiderato em torno das NEE acabou mais fazendo parte do currículo oficial, do que do currículo real. Por exemplo, os edifícios já existentes e os que estão sendo (ou foram) construídos não satisfazem os requisitos de uma educação inclusiva. Iniciamos um percurso, mas ainda temos muito que fazer no sentido de formar professores para a inclusão, formação que julgamos ser *“essencial e deve ser assegurada pelo Estado por meio da efectivação das políticas públicas a fim de contribuir para a construção de uma escola realmente inclusiva”* (Santos e Reis, 2016, p. 338).

4.3. A formação na Pós-graduação para a educação inclusiva

Nos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, a Educação Inclusiva é tratada em diferentes formas: como disciplina e integrada nas Linhas de Pesquisa. Alguns exemplos: No Mestrado em Formação de Formadores, consta a disciplina de NEE. No Doutorado Educação/Currículo existe a Linha de Pesquisa Educação na Diversidade e Multiculturalismo, que trata da Educação Inclusiva, orientada para estratégias de ensino-aprendizagem no âmbito da diversidade. No Doutorado em Psicologia Educacional, consta a disciplina "Necessidades Educativas Especiais: integração e inclusão psico-pedagógica".

No cômputo geral, ao nível da Pós-Graduação, temos que rever a formações oferecida, dando ênfase à educação inclusiva.

4.4. A pesquisa sobre educação inclusiva

Em 2007, como forma de melhor organizar as actividades de pesquisa e extensão, a UP criou 5 Centros de Pesquisa: (i) CEDECA – Centro de Estudos de Desenvolvimento Comunitário e Ambiente ; (ii) CEMEC – Centro de Estudos de Matemática e Etnociências; (iii) CEPE – Centro de Estudos de Políticas Educativas; (iv) CIDAF – Centro de Investigação em Desporto e Actividade Física; e (v) CTE – Centro de Tecnologias Educativas. Estes Centros, denominados de Centros do Tipo 1, possuem sede em Maputo (com excepção do CEDECA, cuja sede se localiza na UP-Beira), tendo Núcleos em todas as Delegações.

O CEPE possui um Núcleo de Estudos de Necessidades Educativas Especiais (NENEE), que tem realizado actividades de pesquisa e extensão na área. O NENEE tem vindo a publicar artigos em revistas e até ao presente momento publicou um livro sobre a temática, estando outro

no prelo. No livro publicado pelo CEPE, com o título “Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão” constam os seguintes artigos: Alunos com Síndrome de *Down* em turmas inclusivas. Contribuições para repensar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Moçambique (*Jofredino Faife*); A escolarização de alunos com Necessidades Educativas Especiais associadas ao Atraso Mental (*Alcido Dengo*); As peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com distúrbios funcionais como factor determinante no processo de sua integração social (*José Matemulane*); Dificuldades de Aprendizagem (*Fernando Pinto e Leonete Fernandes*); Prática de Inclusão nas Aulas de Educação Física (*Eduardo Machava*); Intervenção Psicopedagógica: Contribuições para o Desenvolvimento da Criança do Ensino Básico (1º e 2º Graus) – Estudo de Caso (*Daniel Canxixe e Lúcia Simbine*); O Papel da Família no contexto da Educação Inclusiva (*Ana Paula de Sousa*); Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009) (*Jane Mangumbule*); Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre a Formação do Formador do Ensino Básico para Necessidades Educativas Especiais (*Albino Nhaposse*).

Ao nível das actividades de extensão, o NENEE tem efectuado intervenções diversas, como palestras a pais e/ou encarregados de educação, professores, gestores, sobre a educação inclusiva; actividades desportivas e recreativas com crianças com NEE; oficinas de leitura, entre outras.

Para além dos trabalhos feitos no CEPE, existem também nos cursos da UP, Monografias, Dissertações e Teses que abordam a problemática da educação inclusiva.

4.5. Os desafios da educação inclusiva na formação de professores na UP

A UP é uma instituição pública de ensino superior que tem como “cartão de apresentação” a Formação de Professores. Como tal, na UP temos plena consciência que, para fazer educação inclusiva de verdade, isto é, para garantir que crianças com NEE possam estudar em estabelecimentos de ensino regular juntamente com todas as outras crianças, precisamos fortalecer a formação de professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, professores, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde.

Ainda temos um longo caminho pela frente, que implica medidas de ordem diversa, tais como, curriculares, arquitecturais e político-estratégicas.

Para fazer face aos nossos grandes desafios e assegurar que nossos professores estejam realmente preparados para implementarem projectos pedagógicos inclusivos, impõe-se que desenvolvamos as seguintes acções:

- Rever o currículo de formação de professores de modo a que permita aos futuros graduados a prática da educação inclusiva. Pretendemos que no momento da sua formação, os futuros professores sejam preparados para atenderem também às necessidades do ensino inclusivo. Concretamente, trata-se de considerar as necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica, tal como, incluir na formação a língua de sinais, o sistema *Braille*, entre outras matérias que se revelem essenciais para a educação inclusiva;
- Melhorar a arquitectura dos edifícios da instituição de modo a, por um lado, melhor acolher nossos estudantes com NEE e, por outro lado, permitir que os futuros professores aprendam na prática e tenham bons exemplos como referência. Esta dimensão é de difícil concretização e diz respeito tanto à adequação da infra-estrutura como a utilização de equipamentos especializados.
- Formar os professores em exercício. A questão da formação de professores inicial e contínua é crucial. Um estudo realizado numa Escola Primária, revela que *"na prática, a relação professor/aluno e aluno/aluno é caracterizada por um clima de exclusão, os professores não observam a diversidade dos seus alunos com vista a atenderem as suas dificuldades e necessidades"* (Mangumbule, 2015, p. 98).

O sistema educativo moçambicano conta neste momento com cerca de 140.000 professores no Ensino Primário e 12.000 no Ensino Secundário. A maior parte deles, nunca foi preparada para a educação inclusiva. Por isso, a formação contínua tem um papel fundamental na prática profissional dos professores em exercício.

Considerações finais

A Educação é um direito de todos. A Educação Inclusiva é uma questão de justiça social. A inclusão de pessoas com NEE faz parte do paradigma de uma sociedade comprometida com o respeito aos cidadãos. A Educação Inclusiva transforma a escola num espaço para todas as crianças e, desta forma, prenuncia uma sociedade igualmente inclusiva. Neste sentido, a UP, a maior instituição de formação superior de professores e quadros da educação em Moçambique, tem a responsabilidade de assegurar a preparação dos professores para a materialização da Educação

Inclusiva nas nossas escolas. Assim, a revisão do currículo, a formação contínua de professores, as mudanças arquitetónicas, a pesquisa, entre outros aspectos, são cruciais para a garantia de uma escola mais inclusiva, para todos e de qualidade.

Referências

- BAUTISTA, R. et al. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro, 1997.
- CHAMBAL, Luís Alfredo. "As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências: uma trajectória de pesquisa". In: *Actas do X Congresso Nacional de Educação - Educere do I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjectividade e Educação*. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6003_3253.pdf. Consultado em 15 de Setembro de 2018. (p. 16510-16526).
- CORREIA, L. de M. *Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora, 1999.
- CORREIA, L. de M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para a educadores e professores*. 2. ed. Porto, Porto Editora, 2003.
- MANGUMBULE, Jane. "Concepção de professores sobre educação inclusiva e a sua influência no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais por deficiência - EPC de Matola Gare (1998 - 2009)" In: USSENE, Camilo e SIMBINE, Lúcia. *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo, Editora Educar-UP, 2015. (p. 91-100).
- MINED. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016 "Vamos aprender: construindo competência para um Moçambique em constante desenvolvimento"*. Maputo, MINED, 2012.
- MEC. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 "Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade"*. Maputo, MEC, 2006.
- MINED. *Plano Estratégico da Educação 1999-2003 "Combater a exclusão, renovar a escola"*. Maputo, MINED, 1998.
- MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- MINED. *A educação em Moçambique, problemas e perspectivas*. Maputo, 1990.
- MINEDH. *Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário*. Maputo, INDE/MINEDH, 2016.
- MINEDH/INDE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)*. Maputo, INDE/MINEDH, 2007.

- MOÇAMBIQUE. *Política Nacional de Educação e estratégias de implementação*. Maputo, MINED, 1995.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. Maputo, Imprensa Nacional, 2004.
- MOÇAMBIQUE. *Estratégia do Ensino Secundário Geral - 2009-2015*. Maputo, MINED, 2009.
- MOÇAMBIQUE. BR, I Série, N°15. Lei 4/83. *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Imprensa Nacional, Março de 1983.
- MOÇAMBIQUE. BR, I Série, N°19. Lei 6/92. *Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo*. Maputo, Imprensa Nacional, Maio de 1992.
- SANTOS, Thiffanne e REIS, Marlene. "A formação docente na perspectiva da educação inclusiva". *Revista Travessias*, vol. 10, n. 2, 27 ed. 2016. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835/10162>. Consultado em 10 de Agosto de 2018 (330-344).
- SASSAKI, R. K. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, Ed. WVA, 1997.
- SIMBINE, L. *A Relação Professor - Aluno com Necessidades Educativas Especiais Auditivas. Um Estudo Numa Escola em Maputo*. Dissertação de Mestrado, Maputo, PUC - SP em Convénio com a UP, 2006.
- SOUSA, Ana Paula. "O papel da família no contexto da educação inclusiva". In: USSENE, Camilo e SIMBINE, Lúcia. *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo, Editora Educar-UP, 2015. (p. 77-90).
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Comissão de Revisão Curricular da UP. *Princípios e Normas para a Revisão Curricular na Universidade Pedagógica*. Maputo, UP, 2002.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Centro de Estudos de Políticas Educativas. *Bases e Directrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Pedagógica*. Maputo, UP, 2010.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Direcção Pedagógica. *Edital dos Exames de Admissão à Universidade Pedagógica, Ano Académico 2018*. Maputo, UP, 2017.
- UNESCO. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade: Declaração Final*. Salamanca, Espanha, 1994.

Atitude e representação face à formação universitária: o caso da Licenciatura em Ensino de Francês na Universidade Pedagógica

*Amélia Lemos*⁵⁴

Resumo

O sistema educativo em Moçambique tem vindo a enfrentar uma série de dificuldades no concernente ao papel da escola na formação do indivíduo e na formação do profissional. A escolha profissional é muitas vezes orientada em função do *status* social e da possibilidade de salário elevado. Uma vez no meio universitário, que atitude e comportamento o estudante tem face a sua formação e face ao seu desempenho? Num estudo que combina observação e experiência/prática na sala de aula pretendo desenvolver, neste texto, conceitos como “atitude” e “representação social” emprestados à psicologia social para levar a cabo, num primeiro momento, uma explanação sobre a atitude/comportamento do estudante do curso de Licenciatura em Ensino de Francês face a sua formação, através de exemplos retirados da sala de aulas e dos estágios pedagógicos. Num segundo momento, a partir do que constitui o perfil de saída do graduado, mostrar o que se espera do graduado formado em Licenciatura em Ensino de Francês. Por fim, considerações finais que me remetem a uma reflexão sobre o currículo/plano de estudos do curso de francês.

Palavras-chave: Formação. Atitude. Representação social. Estudante. Ensino Superior.

Abstract

The educational system in Mozambique has been facing a series of difficulties regarding the role of the school in the formation of the individual and in the formation of the professional. Professional choice is often guided by social status and the possibility of high salary. Once in the university environment, what attitude and behavior does the student have in face of his or her training and their performance? In a study combining observation and experience / practice in the classroom I intend to develop, in this text, concepts such as "attitude" and "social representation" lent to social psychology to carry out, at first, an explanation about the attitude / behavior of the student of the licenciatura course in teaching of French in front of its formation, through examples taken from the classroom and pedagogic stages. In a second moment, from what constitutes the exit profile of the graduate, show what is expected of the graduate graduated in degree in teaching French. Finally, final considerations that refer me to a reflection on the curriculum/syllabus of the French course.

Key words: Formation. Attitude. Social representation. Student, Higher education.

⁵⁴ Docente na Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes, UP, Maputo.

Introdução

As instituições de ensino superior em Moçambique queixam-se muitas vezes de estudantes que ingressam para o ensino superior mal preparados. As queixas em relação a esta má preparação são imputadas, em grande maioria, ao ensino primário e secundário. Não pretendo dissertar sobre a quem cabe a culpa desta situação. Interessa-me antes de mais olhar para o protótipo do estudante recém-admitido na universidade e tentar perceber quais as dificuldades que ele apresenta e que o impedem de se comportar como um estudante universitário.

Quando se fala em universidade, fala-se também de academia. Espera-se de um estudante universitário que seja acima de tudo académico. E o que é ser académico? Esta palavra de origem grega está associada a Platão que tinha uma escola denominada “Academia” por esta estar localizada num jardim dedicado ao herói *Academus*. Tratava-se de uma escola dinâmica que formou muitos pensadores de entre os quais Aristóteles. Apesar de dinâmica, ela se restringia aos géometras. Actualmente, a palavra académico, refere-se a tudo que é relativo à academia ou a ela pertence. Segundo o dicionário em linha da Porto Editora (2013/2014)⁵⁵ este adjectivo refere-se ao *estudante de ensino secundário, médio ou superior*. Ser académico é ter atitude de académico, agir em conformidade com o que é exigido de um estudante face à sua formação, que é frequentar aulas, participar em actividades relacionadas com o curso e responder às exigências do sistema. Carneiro⁵⁶ (2008) numa reflexão sobre o que é ser estudante, questiona: “*devemos tratar do Ser Académico ou do Ser Estudante?*”. Esta autora não concorda muito com este termo por achar que ele não é muito simpático “*entre nós academia não tem uma conotação gostosa, bonita, jovial, inovadora. Não tem aquele som jovem, alegre, descontraído, comprometido, inquieto como quem está na constante busca de algo... ainda meio indefinido... Por isso académico e academia, entre nós tem um ar meio rançoso e elitizado*”, razão pela qual ela prefere utilizar o termo “estudante” ao invés de “académico”. No que me diz respeito, utilizarei o termo académico para distinguir entre *ser estudante universitário* e *ser estudante do ensino secundário*. Esta distinção estaria para nós mais relacionada com aquilo que se espera do estudante numa instituição do ensino superior.

O sistema educativo em Moçambique tem vindo a enfrentar uma série de dificuldades no concernente ao papel da escola na formação do indivíduo e na formação do profissional. A escolha

⁵⁵ *Académico* In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-04-04]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/pesquisa.jsp?qsFiltro=0&qsExpr=Acad%C3%A9mico>>.

⁵⁶http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_3568/artigo_sobre_ser-estudante

profissional é muitas vezes orientada em função do *status* social e da possibilidade de salário elevado. Uma vez no meio universitário, que atitude e comportamento o estudante tem face a sua formação e face ao seu desempenho? Sobre esta questão desenvolveremos com mais detalhes mais abaixo.

O estudo que pretendo abordar é um estudo qualitativo que combina observação e experiência/prática na sala de aula, tendo como amostra relatos de práticas e comportamentos de estudantes no nosso contexto de trabalho. Pretendo desenvolver, neste texto, conceitos como “Atitude” e “Representação social ” emprestados à psicologia social para levar a cabo, num primeiro momento, uma explanação sobre a atitude/comportamento do estudante do curso de Licenciatura em Ensino de Francês face a sua formação, através de exemplos retirados da sala de aulas e dos estágios pedagógicos. Num segundo momento, a partir do que constitui o perfil de saída do graduado, mostrar o que se espera do graduado formado em Licenciatura em Ensino de Francês. Por fim, considerações finais que me remetem a uma reflexão sobre o currículo/plano de estudos do curso de francês.

Alguns conceitos

Atitude e representação

A noção de atitude surge com Thomas W., I. e Znaniecki F. (1918) que definem “Atitude” como sendo “um reflexo do meio social ao nível grupal e como uma tomada de posição de um grupo face a um objecto social”⁵⁷. Este conceito que também foi definido por Jaspars e Fraser (1984), não se distancia do conceito de atitude definido por Moscovici (1984). Para este autor, as representações constituem “*atributos fundamentais*” (1961, p. 74) dos grupos sociais e eles emergem “*lá onde existe perigo para a identidade colectiva*” (1961, p. 171).

O conceito de Representação surge com Durkheim por volta de 1898, atribuindo à psicologia social a tarefa de estudar as representações sociais. O conceito que mais me interessa é o de *representações colectivas e individuais*, que segundo o autor devem ser diferenciadas, na medida em que cada uma delas possui características e modos de expressão que lhes são próprias. As representações colectivas “*são o resultado do substrato dos indivíduos associados*” (Pinheiro

⁵⁷ Jorge Vala e António Caetano, *Análise Social*, vol. XXVIII (122), 1993 (3º), 523-553

Filho, 2004: 144), seguindo o princípio segundo o qual toda representação é produto de uma síntese, enquanto as representações individuais estão mais ligadas às sensações.

Segundo Junqueira (2005: 145), a noção de representação social tomou um novo rumo com a tomada em consideração da dimensão cultural. Isto porque “*A cultura, a economia e a política são as principais dimensões consideradas para avaliar a realidade social.*” Esta questão da dimensão cultural nos interessa para o presente estudo, pois ela permite efectivamente “*avaliar a realidade social*”, tendo em conta que a conjuntura social, em função da política, da educação e dos hábitos e costumes dita os nossos comportamentos e atitudes.

As noções de “atitude” e “representação” possuem pontos comuns. São muitas vezes utilizadas uma ao invés da outra. No entanto, alguns psicólogos fazem uma distinção entre as duas. Para Kolde (1981), citado por Lüdi & Py (1986) a noção de atitude é geralmente definida como “*uma (pré)-disposição psíquica latente, adquirida, em reagir de uma certa forma a um objecto*” (1986:97).

Véronique Castelotti e Danièle Moore (2002: 8) acrescentam que “*As atitudes organizam condutas e comportamentos mais ou menos estáveis, mas não podem ser directamente observadas. Elas são geralmente associadas e avaliadas em relação aos comportamentos que elas geram*”⁵⁸. Para o nosso contexto, esta questão reflectir-se-á sobretudo pela letargia, desculpas por tudo e para tudo, dependência do professor e de fotocópias, hábito de plagiar trabalhos, ausência de reflexão, ausência de visitas à biblioteca, entre outros.

Para Jodelet (1989) a noção de *representação* é uma “forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Segundo esta autora, somos todos confrontados a atitudes e representações em relação às línguas, ao ensino, à educação, aos políticos, aos Governos, etc. São representações positivas e negativas, reais ou imaginárias, construídas sempre a partir do que é construído socialmente e partilhado no seio de um grupo. Para o caso dos sujeitos por mim analisados, a saber, estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Francês, as atitudes e representações individuais face à formação universitário acabam sendo assumidas colectivamente, visto que de um modo geral, estes estudantes apresentam as mesmas características de comportamento.

⁵⁸ In « Représentations sociales des langues et enseignements », p.8. (Minha tradução)

Neste texto não farei distinção entre estas duas noções que utilizarei em alternância. Com estes conceitos, pretendo trazer à reflexão a questão da atitude do aluno face a sua formação e a representação que ele faz do ensino superior e da sua formação. As duas noções se combinam na medida em que considero que a representação que o aluno tem da formação universitária vai ditar a sua atitude (que pode ser positiva, negativa, activa, passiva, responsável, irresponsável, etc.)

Formação

“Formação” tem origem no latim *formatio* que quer dizer formar, construir. Paulo Freire (1996), citado por Bandeira (2006:2) refere-se ao conceito de formação como sendo “*um fazer permanente que se refaz constantemente na acção*”⁵⁹. Enquanto para Garcia (1999), citado pela mesma autora formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como *função social* de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. (...) *Formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos. E enfim “*formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as actividades de formação*” (idem). Todos estes níveis são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois, elas permitem um desenvolvimento pessoal entanto que profissional, para responder a várias exigências do sistema de educação. Isso significa se informar, enriquecer conhecimentos (pesquisar), criar laços, adquirir recursos, se descobrir.

É importante compreender a noção de “formação” em relação à educação em Moçambique, pois é neste âmbito que se enquadra este texto. Na área de formação de professores, pode-se distinguir vários tipos de formação, entre outros, formação profissional (professores/mestres, por exemplo), a vários níveis - básico, médio e superior; formação contínua ou formação em exercício. Por outro lado, a noção de “formação” pode ser relacionada com “se formar”. No contexto do ensino superior, o estudante recebe formação e se forma. E esta autoformação pode ser verificada a vários níveis: formação em termos de aquisição de conhecimentos/conteúdos científicos, formação do homem e do profissional. Considero que para além dos conteúdos de formação previstos para os vários cursos e disciplinas, que equivalem a conhecimentos científicos adquiridos, existe toda uma formação que revela uma série de atitudes, muitas vezes ignoradas

⁵⁹ In Formação de professores e prática reflexiva, Hilda Maria Martins Bandeira (2006).

pelos formadores. Exigir que os alunos sejam pontuais e responsáveis diante de um compromisso, exigir que eles respeitem as normas e regulamentos da instituição, que tenham uma atitude proactiva face a um determinado problema (dentro ou fora da escola), contribui, por exemplo, para a formação do indivíduo e do futuro profissional. As directrizes do Ministério da Educação em relação à formação, preconizam todos estes aspectos que infelizmente acabam sendo diluídos na prática do ensino-aprendizagem. Pretendo de seguida abordar a questão específica do curso de professores de francês em relação à atitude face a formação.

O estudante face a sua formação

Cenário global: ensino básico e secundário

Nos últimos dez/quinze anos, o ensino superior expandiu bastante em Moçambique. Muitas universidades públicas e privadas se foram instalando, muitos cursos foram criados e, com isso, muitas oportunidades surgiram para quem desejava seguir um curso superior⁶⁰. Ao observar o contexto de ensino superior em Moçambique, pode-se dizer que, de um modo global, o estudante (principalmente o finalista do ensino público) enfrenta muitas dificuldades ao ingressar neste sistema. É de referir que geralmente, o sistema de ensino público/privado (básico e secundário) em Moçambique ainda é centrado num ensino-aprendizagem muito dependente do professor que ensina e o estudante que ouve e segue as instruções do professor, quer dizer, baseado em aulas magistrais. Para além disso, o professor está igualmente muito preso aos programas e documentos normativos, condicionando deste modo a autonomia do estudante, em relação à procura da informação e do conhecimento. Assiste-se, deste modo, a um sistema com as seguintes características:

Aluno:

- repetidor da matéria dada pelo professor;
- que vai à universidade porque os pais e/ou encarregados de educação assim o desejam ou porque a sociedade assim o recomenda;
- o objectivo principal é obter um diploma de ensino superior para ter um melhor salário ou *status* social;

⁶⁰ É de realçar que depois da Independência de Moçambique, houve quase que uma interrupção do ensino superior (de 1975 a 1990), para dar resposta a uma situação de falta de professores para o ensino primário e secundário. Os finalistas do ensino secundário eram encaminhados para uma formação rápida para dar aulas. Finda esta fase, o número de candidatos aos cursos superiores foi elevado nos primeiros dez anos.

- ainda não tem a dimensão exacta do que faz na universidade.

Professor:

- preso aos seus velhos hábitos;
- não se actualiza, nem faz pesquisa;
- não ensina o aluno a pesquisar e a procurar informação;
- ainda muito preso a um sistema de avaliação tradicional (avaliação de conteúdos e não do conhecimento).

Apresentamos aqui uma série de cenários que com certeza não deveriam corresponder ao perfil de um estudante numa instituição de ensino superior, onde se pretende formar o profissional capaz de fazer face as exigências da sociedade e do mercado de trabalho.

Estar no ensino superior, significa estar na última etapa do sistema de ensino e estar na última etapa significa aprofundar conhecimentos, no entanto, o processo de ensino anterior não criou as condições necessárias para tal.

O caso do estudante do curso de Licenciatura em Ensino de Francês na UP

O sistema universitário coloca ao estudante desafios que logo a partida o põem numa situação desconfortável diante da formação que pretende seguir. Estes desafios que se assentam nos três pilares clássicos: Ensino, Pesquisa e Extensão, nem sempre estão ao alcance do estudante recém-admitido, pois vindo do ensino secundário geral é confrontado com novas maneiras de estar e de ser perante a formação universitária. De uma maneira geral, os professores queixam-se que a atitude do estudante do ensino secundário em Moçambique é um tanto passiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem. A maioria das escolas secundárias do país está desprovida de centros de recursos, bibliotecas, salas de estudo, devidamente apetrechados e em número suficiente. Muitas nem possuem corrente eléctrica, se olharmos para as condições de muitas escolas nas periferias ou nas zonas rurais. Com a falta de condições nas escolas, o desenvolvimento de actividades em autonomia, como consulta bibliográfica e pesquisa, são quase inexistentes. Este cenário contribui para que o estudante do ensino secundário acumule lacunas ao longo do seu percurso escolar e estas lacunas transitam com ele para o ensino superior. Com esta situação cria-se uma representação negativa do ensino primário e secundário, o que dá lugar a comentários do

género “o ensino em Moçambique não tem qualidade”. A representação da sociedade em relação à qualidade do ensino em Moçambique está muitas vezes ligada à capacidade do estudante em lidar com o conhecimento e utilizar esse conhecimento no seu dia-a-dia, na resolução de problemas e procura de soluções.

Após a 12ª classe, os estudantes iniciam a universidade de maneira ingénua e despreparada, com um nível de língua francesa intermediário. Existe uma dependência quase total do estudante em relação ao professor. O estudante espera que seja o professor a falar na sala de aulas, que seja ele a fornecer todos os conteúdos e que seja ele a solicitar a intervenção do estudante. Esta atitude reflecte-se bastante no início do ensino superior. Dependendo da maneira como o docente conduz o processo de ensino na sala de aula, o estudante terá mais ou menos probabilidade de mudar de postura face a sua formação. Portanto, não se pode olhar para a questão das dificuldades dos estudantes, ignorando o papel e a postura do professor perante o processo de formação. Formar professores não significa preocupar-se apenas com os conteúdos preconizados pelo plano de estudos. Se assim for, corre-se o risco de não se alcançar os objectivos finais porque muitos aspectos que contribuem para o sucesso da aquisição de conhecimentos e para o seu aprofundamento, não serão considerados. Por exemplo, a questão da pesquisa-acção é um factor importante, mas para que o estudante faça pesquisa, é necessário que o docente não só o faça, mas também ensine os seus estudantes a fazê-lo. O ideal é que ele os inclua nas suas pesquisas, solicitando deles a recolha de pequenos dados, pequenas reflexões contextualizadas, etc. Ensinando a procurar conceitos, comentá-los e a citá-los. Isto porque não se pode exigir dos estudantes o que eles não aprenderam; Não se pode exigir dos estudantes aquilo que não fazemos.

Olhando para o contexto no qual estou inserida, a formação de professores de francês para o ensino secundário, o estudante enfrenta os mesmos problemas decorrentes das carências acima citadas. Infelizmente, entrar na universidade constitui para estes estudantes um meio de aceder à:

1. uma formação superior,
2. uma formação que permite aceder ao prestígio,
3. um melhor emprego,
4. um melhor salário.

A representação que os estudantes têm da sua formação está de certa maneira desprovida de objectividade e de uma acção planificada. No início de cada promoção de estudantes do primeiro ano de formação, questionados sobre o porquê de terem escolhido esta formação, uns afirmam que

foi uma opção de entre tantas outras, outros que dos exames de admissão efectuados em várias instituições, foi onde obtiveram nota para ingressar na universidade. Muitas vezes, optar por uma formação de professores, é a ultima alternativa, como se o estudante se colocasse numa “sala de espera” até uma oportunidade de ingressar num curso de “prestígio” e de valorização social. Muito poucos estudantes afirmam gostar da língua e da profissão de professor. É possível então depreender que a única preocupação é ingressar na universidade, não importando o curso. Que seja porque se tem vocação para ser professor ou porque se está a fazer um compasso de espera, que atitude se deve ter face à formação? Que representação estes estudantes têm da universidade ao ingressarem no ensino superior? Estas são questões que guiarão a minha reflexão.

Ao longo dos dez/quinze anos, foi possível observar e viver experiências no processo de formação que demonstraram uma série de atitudes e comportamentos, decorrentes da representação que os estudantes possuem do ensino superior e da formação universitária, segundo a qual, basta frequentar um curso, obter resultados que lhes permitam transitar de um ano para o outro, terminar a formação e obter o diploma. No caso da formação de professores de francês, uma das condições *sine quo non* é o domínio da língua. Há grande necessidade de reforçar a língua em pleno processo de formação e isso passa por uma atitude proactiva do estudante, a sua relação com a língua e o modo como ele encara as suas reais dificuldades e tenta ultrapassá-las. Ora muitas das dificuldades apresentadas por estes estudantes estão relacionadas ao domínio da língua francesa, tanto na escrita como na oral. A comunicação numa língua exige um trabalho em autonomia, uma prática constante e uma procura de meios e recursos tendentes a melhorar o nível nesta língua. Das várias disciplinas integradas no curso nos dois primeiros anos de formação com vista a reforçar a língua, verifica-se que não há da parte dos estudantes muita preocupação em evoluir e melhorar a competência linguística. As actividades propostas orientam os formandos no sentido de serem autónomos na busca de documentos e de meios para trabalhar a língua em função do que é fornecido pelo docente na sala de aulas. Incentiva-se muito actividades como : escuta e compreensão de textos/discursos, exercícios de reforço linguístico, prática da escrita e da oral, resumo e reformulações de textos, entre outras. Dos estudantes que se guiam através destas práticas, observa-se uma boa evolução e melhoria do nível de língua e, por conseguinte, uma melhor prestação ao longo da formação. Mas estes são a minoria, a maioria tem uma atitude passiva e conformista, limitando-se muitas vezes a criar estratégias de se apoiar em documentos ou nos colegas com melhor rendimento para plagiar. A prova são os trabalhos idênticos ou copiados da Internet, que com uma atenção da parte do docente, são facilmente identificados, por

se tratar de textos onde a escrita do estudante se mistura com a escrita de um texto retirado de um documento original.

Uma questão que também acaba exercendo uma influência no modo como o estudante lida com a sua formação, tem a ver com os planos de estudos do Curso de Licenciatura em Ensino do Francês Língua Estrangeira, desde a criação do curso, em 1994. Visto que o curso tinha como público-alvo estudantes do ensino secundário geral e pela necessidade de se fazer um reforço linguístico dos mesmos, o plano de estudo foi desenhado tendo em conta três componentes fortes que eram a. língua, b. didáctica e c. especialidade (literaturas e linguísticas). Tratava-se de um plano que era executado em 90% em língua francesa, o que permitia um contacto e uma prática mais frequente com a língua alvo. Tendo o currículo geral da universidade sofrido alterações para acomodar uma formação ao nível da licenciatura em menos tempo⁶¹ e responder às necessidades do ensino secundário geral, o plano de estudos do curso de Licenciatura em Ensino de Francês sofreu alterações que culminaram numa execução em quase 60 % em língua francesa, com o reforço linguístico e o estágio pedagógico reduzidos drasticamente. Este cenário põe em causa a qualidade da formação, pois os aspectos importantes acabam ficando diluídos com a introdução de novas disciplinas leccionadas em português.

Para além dos factos acima colocados, passo a enumerar alguns exemplos de atitudes e comportamentos que testemunham a passividade e falta de interesse nos estudos por parte destes estudantes. Um primeiro exemplo foi verificado numa das minhas aulas, o caso de um estudante que estando a padecer de epilepsia, doença que vinha a manifestar-se desde o início do ano lectivo, os colegas mostravam-se impotentes para o ajudar. Questionados sobre se tinham pensado numa forma de ajudar o colega, apercebi-me que não só não tinham pensado na questão como se mostravam assustados e impotentes para qualquer acção. Num caso destes, a atitude a tomar pelos colegas da turma deveria ser: a) procurar ter o contacto dos parentes mais próximos para os comunicar em caso de manifestação da doença; b) procurar informação sobre a doença e o modo correcto de agir na prestação dos primeiros socorros; c) colocar o referido colega num local adequado para os primeiros socorros; d) identificar alguns estudantes na turma para prestar os primeiros socorros ou/e contactar a família, enfim, muitas outras possibilidades seriam possíveis diante desta situação.

⁶¹ De 6 anos (1 ano de preparação linguística + 5 anos de licenciatura), para 4 anos.

Um segundo exemplo tem a ver com a pontualidade e a assiduidade. Tenho observado ao longo deste anos de docência que os estudantes são impontuais e se ausentam das aulas e das actividades lectivas sem nenhuma preocupação em justificar a ausência e em recuperar as aulas perdidas, numa atitude completamente passiva. A impontualidade é um dos aspectos críticos em muitos sectores da sociedade e na vida profissional, que constituem a manifestação de falta de seriedade. Como futuros professores, é muito importante que esta prática seja introduzida a partir das actividades na universidade para que os estudantes adquiram esta responsabilidade.

Um terceiro exemplo ainda está relacionado ao facto dos estudantes se limitarem ao que é ministrado na sala de aulas, tendo dificuldades em trabalhar com autonomia, consultar bibliografia e fontes de conhecimento para aprofundar os conteúdos abordados. As pequenas pesquisas exigidas pelos professores na universidade resultam em práticas de plágio e de trabalhos feitos sem muita profundidade.

Não se espera de um estudante que só aprenda a lidar com aspectos directamente ligados à sua formação, mas que tenha a capacidade de agir em caso de necessidade em relação a todos os aspectos da sua vida na universidade, que serão com certeza situações da vida em geral.

Ora, isto aprende-se por etapas. Estas etapas devem começar a ser aplicadas desde o ensino primário, mas para isso é necessário que os professores sejam dotados de instrumentos pedagógicos e de uma formação para aplicar essas pedagogias. O cenário geral do corpo de professores primários e secundários caracteriza-se por uma grande maioria de professores não formados, tanto na componente académica como na pedagógica e metodológica. A componente formação constitui um factor importante nesta questão de atitude na escola e na sala de aulas. Para que o estudante tenha uma atitude e um comportamento activo face ao seu processo de aprendizagem, é fundamental que o professor adopte nas suas estratégias de ensino-aprendizagem mecanismos visando formar o individuo para a autonomia e o questionamento. É o que Perrenoud (1992: 21) chama de *modelo clínico de formação*, em que o Clínico “*é aquele que, diante de uma situação problemática complexa, tem o hábito e os meios teóricos e práticos: a. tomar em conta a situação; b. imaginar uma intervenção supostamente eficaz; c. pô-la em acção; d. avaliar a sua eficácia aparente; e. rectificar o passo*”.

O que se espera do formando e do graduado?

O Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Francesa prevê um perfil profissional e um perfil do graduado. Como Perfil Profissional:

A Licenciatura em Ensino de Língua Francesa (major), visa proporcionar aos estudantes uma formação teórica de base e conhecimentos práticos que permitam ao Licenciado conhecer as áreas científicas que se relacionam com o ensino de Língua Francesa. (UP, 2014: 10)

E como Perfil do Graduado (UP, 2014: 11-12):

Ao nível do **saber**, o Licenciado em Ensino de Língua Francesa deve:

- a) Dominar conceitos fundamentais sobre o ensino de Língua Francesa e dos métodos de trabalho adequados;
- b) Estruturar o raciocínio de uma forma lógica e coerente;
- c) Conhecer teorias e modelos sobre o ensino de Língua Francesa;
- d) Demonstrar conhecimento aprofundado da Língua Francesa.
- e) Estar familiarizado com a fundamentação do ensino das quatro habilidades (audição, fala, leitura e escrita) e demonstrar ser capaz de os desenvolver nos alunos, usando técnicas apropriadas e adoptando os papéis que mais facilitam a aprendizagem por parte dos alunos;

Ao nível do **saber-fazer**, o Licenciado em Ensino de Língua Francesa deve:

- a. Usar correctamente a língua Francesa;
- b. Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- c. Registar dados e recolher informações;
- d. Participar na elaboração de planos de desenvolvimento institucional;
- b. Promover aprendizagens sistemáticas dos processos de trabalho Intelectual;
- c. Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas;
- d. Adaptar os programas de ensino às necessidades dos alunos com base em princípios e técnicas de planificação actualizados;
- h. Ser capaz de pôr em prática os princípios de avaliação e testagem utilizando diferentes modalidades e áreas de aplicação para uma boa aprendizagem e formação;
- i) Planificar actividades de aula, unidades e semestres demonstrando, no caso de aulas, conhecimentos das várias etapas e controlo de tempo;
- j) Organizar alunos em grupos que melhor favorecem a prática e a interacção, utilizando os recursos numa forma adequada e manter uma disciplina apropriada;
- k) Desenvolver projectos de investigação relacionados com o ensino da língua Inglesa;
- l) Saber organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro de modelos epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções didácticas fundamentadas, recorrendo a actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
- m) Saber utilizar, em função das diferentes situações, linguagem diversa e suportes variados, nomeadamente tecnologias de informação e de comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste domínio;

Ao nível do **saber ser e estar**

- a) Trabalhar em equipa;
- b) Interagir com indivíduos, colectividades e população;
- c) Respeitar valores, culturas e individualidades;
- d) Considerar e respeitar diferenças culturais e pessoais;
- e) Integrar-se em projectos de desenvolvimento comunitário e sustentável;
- f) Reflectir sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- g) Manter-se aberto a novas ideias, teorias, metodologias, concepções, inovações;
- h) Saber gerir conflitos.
- i) Saber analisar a sua própria prática e modificá-la se necessário e saber receber críticas;
- j) Saber que para a génese dos problemas, concorre uma vasta gama de factores cuja resolução necessita muitas vezes de uma aproximação multidisciplinar.

As três competências necessárias, “conhecimentos”, “habilidades” e “atitudes” se complementam na formação e permitem que o graduado esteja a altura de intervir na sua futura profissão com segurança, manipulando todos os instrumentos (manuais, programas, metodologias, tecnologias, etc.) do processo de ensino-aprendizagem para gerir a sala de aulas. As novas tendências de ensino-aprendizagem e de acesso ao conhecimento exigem da parte do professor e do estudante uma atitude diferente de há alguns anos. Hoje em dia existem diversos meios à disposição tanto dos alunos como dos professores. A Internet fornece uma série de informações sobre vários aspectos e disciplinas. Manipular este sistema exige uma orientação que deveria ser dada na escola para que a informação seja devidamente seleccionada. Casos houve em que os estudantes orientados para a procura de uma determinada bibliografia e recolha de informação, questionavam sobre a maneira como deviam fazê-lo pois não sabiam por onde começar. Isto nos remete igualmente à necessidade de orientar/ensinar o estudante na consulta bibliográfica e na procura/selecção da informação.

Espera-se que o formando aprenda a ser autónomo, a reflectir e a questionar-se sobre a sua própria formação. Seria portanto um formando que não se contenta apenas com o que o professor diz ou ensina na sala de aulas, mas alguém que lê, procura/investiga, confronta e coloca questões ao professor no sentido de aprofundar os conhecimentos introduzidos na aula. Alguém que sente vontade de aprender, de compreender, de descobrir, de criar. Espera-se igualmente que haja espírito de entre-ajuda entre os diferentes estudantes, de partilha de conhecimentos, de práticas e mesmo de experiências. O papel do docente não é o daquele que ensina, comanda e dita as regras de jogo, mas alguém que orienta, guia, aconselha e pratica junto com os seus estudantes. Um formando que se esforça em ler e pesquisar, obriga o professor a fazer o mesmo com maior

profundidade para que esteja a altura de melhor o orientar porque as atitudes “... *são geralmente associadas e avaliadas em relação aos comportamentos que elas geram*” (Castelotti e Moore, 2002: 8).

Considerações finais

As atitudes e representações face a formação dos professores, quer seja em relação aos professores de francês ou de outras áreas, devem ser encaradas como algo que tem de ser conjugado entre a postura dos formadores e dos formandos, para que se caminhe no mesmo sentido. Costuma-se dizer que o exemplo vem de cima, e a nosso ver, o exemplo deve vir em primeiro lugar do formador. Inspirando-nos do provérbio chinês «não se constrói uma boa espada com mau ferro» se o professor/formador não se preocupar com uma formação, como o afirma Garcia (1999), “*função social*”; “*Formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa*” e “*formação como instituição*”, porque arrisca-se a formar eternos dependentes, que têm medo de ousar e de criar e que não estando seguros diante dos seus alunos, não terão a devida consciência sobre a sua missão. A universidade como instituição de formação ao mais alto nível tem “o papel de cativar a sociedade e o estudante para o desenvolvimento” ... “Desenvolver” significa remover os obstáculos que impedem que a pessoa se desenvolva” ... “Para desenvolver é preciso uma boa educação”⁶²

Referências

- BANDEIRA, Hilda Maria Martins, (2006). “Formação de professores e prática reflexiva”, <https://www.escavador.com/sobre/6570138/hilda-maria-martins-bandeira>.
- CASTELOTI, Véronique e MOORE, Danièle (2002) “Representations sociales des langues et enseignements », *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue. Étude de référence*, Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- JUNQUEIRA, Lília, (2005) “A noção de representação social na sociologia contemporânea”, *Estudos de Sociologia*, Araraquara, 18/19 (p. 145-161).

⁶² Bispo Dinis Matsolo (Mesa Redonda “Educação, Cidadania e Desenvolvimento”, no dia 4.12.15, na Universidade Pedagógica).

- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, Presses Universitaires de France (2. ed, 1976).
- MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, 1989 (pp. 62-86).
- PERRENOUD, Ph. Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Éducation et Recherche*, n°1, 1992 (pp. 10-27).
- PINHEIRO FILHO, Fernando, A noção de representação em DURKHEIM. Luanova n° 61. N 64. 2004. In: <http://www.scielo.br/pdf>
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Francesa*. Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA), UP, Maputo, 2014.
- VALA, Jorge e CAETANO António. “Atitudes dos estudantes universitários, face às novas tecnologias de informação: construção de um modelo de análise”. *Análise Social*, vol. xxviii (122), (3 °), 1993 (p. 523-553).

As implicações da reforma educativa no perfil de saída dos alunos do ensino primário:

Estudo realizado numa escola do Ensino Primário do Município de Cacucio

*Paulo Luís Garcia António*⁶³

Resumo

A educação é um processo no qual vários factores estritamente interligados concorrem para a consecução dos objectivos preconizados; esse facto impõe a necessidade de os estudos, as reflexões, em torno do sistema educacional, neste particular, assentem nos distintos elementos que o constituem e, não apenas em um de formal isolada, por tratar-se de um “sistema”. O presente artigo pretende reflectir sobre as implicações da reforma educativa no perfil de saída dos alunos do ensino primário. Em atenção as informações captadas a partir das conversas formais e informais, das pesquisas documental, das entrevistas semi-estruturadas bem como das observações de aulas, esta discussão apresenta dois momentos; inicialmente reflectem-se não mais os problemas que afectam o sistema de educação vigente, mas essencialmente à volta das causas destes e sua implicação nos resultados esperados, por entender-se que as possíveis sugestões devem partir das causas. Em segunda instância a reflexão consistirá especificamente na implicação do corpo docente sobre o perfil de saída dos alunos, seguida de algumas propostas de soluções.

Palavras-chave: Sistema de Educação. Implicação. Perfil de Saída.

Abstract

Education is a process in which a number of closely interlinked factors contribute to the attainment of the objectives set out; this fact imposes the necessity of the studies, reflections, surroundings of the educational system, in this particular, emphasize in the distinct elements that constitute it and, not only in one of isolated form, because it is a "system". This article is based on a reflection on the implications of the Educational Reform on the exit profile of primary school students. Considering the information gathered from formal and informal conversations, documental research, semi-structured interviews as well as class observations, this discussion presents two moments; initially they are no longer reflected in the problems that affect the education system in force, but essentially the return to their causes and their implication in the expected results, since it is understood that possible suggestions must be based on the causes. In the second instance, the reflection will consist in the implication of the faculty on the profile of students leaving, followed by some proposals for solutions.

Keywords: Education System. Implication. Outbound Profile.

Introdução

Sendo a educação o domínio que mais facilmente possibilita as transformações e adaptações sociais, ela está sempre presente quando o poder político (uma vez ser o Estado o responsável pela condução dos destinos do país), julga necessária a implementação de acções concretas que influenciariam o âmbito económico, político, cultural ideológico, social, técnico e científico, procurando deste modo numa primeira instância satisfazer as necessidades locais e estar a par das

Mestrando no Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda. Licenciado em Ensino da Pedagogia. Professor do II Ciclo Ensino Secundário, Angola. Email: paulotrabalhaor4@gmail.com

conquistas internacionais em segunda instância. Assim, sempre que o Estado, especificamente aqui o angolano, (salientar que Angola constitui-se Estado a 11 de Novembro de 1975) entendeu reformular as concepções político-ideológicas e económicas, o sistema de educação (SE) acompanhou as referidas reformulações sociais.

Na visão de Paxe (2017), o sistema colonial sob a égide de Portugal condicionava aos angolanos o direito a educação. Nesta perspectiva, dois anos após a Independência de Angola, reformulou-se o SE, passando o então “novo sistema de educação” a vigorar a partir de 1978; procurou-se alargar a rede escolar com vista a garantir maior acesso à educação formal, de forma igualitária, sem qualquer tipo de discriminação de género, etnia ou racial; o combate ao analfabetismo, o alargamento do princípio da gratuidade, bem como o aperfeiçoamento docente.

Ao SE da Republica de Angola começou a ser implementado a segunda reforma educativa (daqui em diante RE), que conheceu a sua fase preparatória em 1986 com um diagnóstico feito em 4 das dezoito províncias, nomeadamente Huambo, Cabinda, Benguela e Huíla, na altura consideradas representativas do “*status*” educacional angolano (CAARE, 2014:35).

O presente artigo traz uma discussão pertinente e actual, porquanto após a generalização da RE em todo território nacional, vários problemas foram levantados, sendo o mais candente e, ao que tudo indica o central a não efectivação ou concretização da aprendizagem. Pais e encarregados de educação, principalmente os das escolas públicas, queixam-se de que seus educandos concluem o ensino primário, são lhes passados os respectivos certificados, que garantem legitimidade de frequentar o nível subsequente, mas na prática eles não lêem e não escrevem, culpabilizam assim os professores de falta de atenção e comprometimento com a missão de ensinar.

Por sua vez, os professores do ensino primário (PEP) atribuem as culpas da não aprendizagem dos alunos aos pais e encarregados de educação que não acompanham o desenvolvimento académico dos seus educandos, bem como a RE que regulamenta a transição automática, o que significa para alguns transitar “sem saber”. Associando-se a essa problemática, surge a mono docência, isto é um único professor para a 5ª e a 6ª classe, que no sistema extinto possuía um professor para cada uma das nove disciplinas. Os resultados oficiais surgidos da avaliação global da RE, demonstram que “*a qualidade de desempenho dos docentes é, todavia, um desafio, pois as médias dos resultados das aulas observadas oscilam entre o insuficiente e o suficiente, sendo 45,1% na disciplina de Língua Portuguesa e 49,6% na de Matemática no EP*” (CAARE, 2014:13).

Dificuldades e problemas identificados, no entanto, se procurou com esta reflexão analisar as causas e possíveis soluções para mitigar a gritante falta de competência das escolas públicas, na medida em que não conseguem atingir os objectivos que se propuseram a alcançar. Diogo afirma que:

Qualquer que seja a definição preferida, o currículo diz sempre respeito às aprendizagens que se deseja que os alunos façam em ordem a consecução de duas finalidades a) a resposta às necessidades e exigência da sociedade; b) a satisfação das necessidades e da realização individual dos alunos (2010:25).

Com este tema pensamos contribuir com algumas sugestões com vista a adequação do actual sistema de educação, “*do currículo, dos programas oficiais às reais condições em que ocorre o processo educativo, o contexto socioeconómico e cultural, condições escolares, características dos alunos, recursos disponíveis*” (Diogo, 2010:34). E, para que os professores que ministram no ensino primário e não só, pensem numa selecção e utilização adequada das técnicas e instrumentos de ensino e aprendizagem visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem numa formação mais integral.

Em última instância, a realização deste estudo vai permitir compreender as implicações do actual sistema educacional (reforma educativa) no perfil de saída dos alunos do ensino primário, caso de uma escola do município de Cacauco; verificar as implicações do actual sistema educacional “reforma educativa” no perfil de saída dos alunos do ensino primário; descrever a actuação dos professores como factor preponderante no perfil de saída dos alunos do ensino primário; demonstrar o real aproveitamento dos alunos do ensino primário, caso de uma escola do município de Cacauco; e apresentar algumas sugestões que visem melhorar o desempenho dos professores e, conseqüentemente, o perfil de saída dos alunos do ensino primário, em particular, e em geral, de todos os alunos.

Esta reflexão teve como campo de estudo a Escola 4052, situada no Município de Cacauco, Comuna sede, Bairro Garcia, limitada a Norte pelo antigo Controlo da Polícia Nacional, a Sul pelo Quartel de Bombeiros da Polícia Nacional, a Este pela antiga conduta da EPAL e a Oeste pelo Rio Nzenza, vulgo Kifangondo. A escola é composta por uma população heterogénia, maioritariamente ovimbundo.

Os participantes do estudo foram o Director da escola, dois coordenadores de turnos, 14 professores, alunos que frequentam da 1ª a 6ª classe, os pais e encarregados de educação.

O sistema e suas implicações

Diogo (2010) defende que ao nível político (envolvendo aqui a Assembleia Nacional e o Conselho de Ministros) compete determinar as políticas educativas, traçar os objectivos, as finalidades, os beneficiados, os valores a promover. Nestes termos, A Lei de Base do Sistema de Educação é o normativo que surge da necessidade de regular a prática educacional da sociedade angolana, que para tal é suportado por um conjunto de documentos mais técnicos, que têm por finalidade a garantia da formação integral, harmoniosa do homem, com bases sólidas, necessárias e indispensáveis para a frequência e conclusão dos níveis ensino subsequentes, perspectivando uma inserção no mercado de trabalho, bem como à sua adaptação ao meio social.

O actual sistema de educação começou a vigorar teoricamente a partir de 2001, com a aprovação pela Assembleia Nacional da Lei 13/01 de 31 de Dezembro, na medida em que neste período foram sendo reformulados os conteúdos, nomeadamente: os currículos, os programas, os regulamentos, os manuais, entre outros instrumentos que viriam dar suporte teórico-prático aqueles que se encarregariam da implementação e facilitação do mesmo sistema. Pacheco (2001:157), ao levar em consideração a perspectiva de Roberto Caneiro, defende que a reforma curricular “*é o vector principal de qualquer reforma educativa, pois é o currículo elemento fulcral de um sistema educativo*”.

Importa realçar que desde 07 de Outubro de 2016, os órgãos competentes procederam a revogação da Lei 13/01 de 31 de Dezembro, cujas alterações principais consubstanciam-se na elevação do princípio da gratuidade até ao primeiro ciclo do ensino secundário. Assim, actualmente o SE em Angola é regido pela Lei 17/16 de 7 de Outubro. Mas, manteve a estruturação do subsistema de ensino geral, uma vez que o artigo 26º apresenta o ensino primário e o secundário estruturando este subsistema.

O ensino primário apresenta-se subdividido em três ciclos de aprendizagem, sendo que cada um deles está organizado em duas classes, nomeadamente: o primeiro ciclo de aprendizagem corresponde a primeira e a segunda classe; assim os objectivos traçados para este ciclo devem ser concretizados e só devem merecer a avaliação final, no fim do ciclo. O segundo ciclo de aprendizagem compreende a terceira e a quarta classe; esta última fecha o ciclo de aprendizagem. O terceiro e último ciclo do ensino primário é composto pela quinta e a sexta classe. A sexta classe para além de fechar o ciclo de aprendizagem, encerra o ensino primário, com a realização de exames provinciais, com a finalidade de avaliar de forma geral a consecução dos objectivos, as

metas e finalidades traçadas para este subsistema de ensino (Lei 17/16 de 07 de Outubro, artigos 27º e 28º)

Em Angola, quer a Lei nº13/01 de 31 de Dezembro quer a Lei nº17/16 de 07 de Outubro foram implementadas com objectivo principal de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem, procurando com isso estar a par das novas conquistas educacionais internacionais, bem como aos paradigmas da escola nova, na qual o aluno é o centro do processo e o professor surge não mais como o detentor do saber, mas sim como o facilitador. Durante a sua implementação várias fases foram programadas, nem todas elas cumpridas na íntegra, a exemplo, o processo de formação contínua dos professores, factor importantíssimo, que viria dar um suporte irreversível naqueles que são os objectivos preconizados no processo da RE.

Segundo a CAARE, (op cit., p.42) “*o melhoramento da qualidade das aprendizagens dos alunos e do desempenho dos docentes*”, constitui um dos resultados principais esperados com o processo de reforma; assim, ao não se efectivar o processo de formação contínua de forma aturada e eficaz, a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem fica comprometida. Sobre esta temática, a CAARE, elucida que:

embora não existam dados credíveis e fiáveis, sobre o cumprimento de orientações políticas de intervenção educativa a nível nacional, no que diz respeito aos seminários de capacitação e aperfeiçoamento docente no início de cada ano lectivo e trimestre, admite-se que isso faça parte das dinâmicas estruturantes da gestão pedagógica das escolas angolanas. Porém, os dados sobre a realidade nacional no âmbito da experimentação dos materiais pedagógicos, sugerem que houve um conjunto de acções de professores, com as quais se criaram as condições não só académicas - ligadas ao domínio dos conteúdos contemplados nos mais variados programas curriculares - mas, também, os procedimentos metodológicos, essencialmente voltados para a aplicação prática da teoria cognitivista de aprendizagem, que coloca o aluno o centro de toda acção pedagógica.

No tocante ao processo de formação e superação docente, foi possível perceber a partir dos actores participantes do estudo, que normalmente, nos finais de cada trimestre são realizados refrescamentos pedagógicos com a duração de dois a três dias, mas quase sempre se fala da avaliação, não havendo inovações, por exemplo, sobre questões pertinentes acerca da reforma educativa, das novas práticas educacionais. Assim, os refrescamentos tornam-se pouco produtivos e convidativos ao se constatar que os formadores das Zona de Influência Pedagógica afectos a escola, apresentam-se despreparados, não dominam os temas abordados, criando muitas vezes desacordos entre o corpo docente.

O projecto da RE está implicado no perfil de saída dos alunos do ensino primário, pelo facto de não conseguir alcançar a expansão da rede escolar, que constitui um dos principais objectivos traçados. Com isso, o rácio de 35 aluno/professor previsto não se efectivou, sobretudo nas sedes municipais, nas quais se regista maior concentração de população em idade escolar. O que se regista são turmas com no mínimo 45 alunos, incluindo nas classes iniciais (1ª e 2ª), nas quais os alunos devem merecer um atendimento individualizado em função das particularidades de cada um. Para Souza et al (2014:286), *“É possível individualizar as necessidades dos alunos ao se trabalhar com grupos pequenos, facilitando a interacção aluno-professor”*.

Ainda no tocante a expansão da rede escolar, vem se notando a construção pelo Fundo de Apoio Social (FAS) de salas de aulas (duas a três), em algumas áreas de maior concentração populacional e o inverso acontece em regiões de menor aglomerado populacional, nos quais são construídas escolas de seis a doze salas de aulas. Este facto demonstra a falta de estudos de viabilidade antecédidos à construção das escolas, facto que obriga as crianças a se deslocarem mais de três quilómetros para terem acesso as aulas.

Com o objectivo da expansão da rede escolar, esperavam-se alguns resultados, dentre os quais pode-se destacar a “universalização da classe de iniciação”, infelizmente não se concretizou, na medida em que não foram acautelados os espaços, meios, bem como formados técnicos para ministrar esta classe. Estudos comparativos realizados das noventa e três (93) crianças de seis anos de idade que frequentavam a primeira classe e que não terão feito a iniciação com as doze (12) crianças todas elas de seis anos, da mesma escola mas que aos cinco anos, numa escola particular da localidade frequentaram a classe iniciação, verificou-se que:

- 1- Já estavam ambientalizadas ao clima da escola;
- 2- As doze (12) crianças que frequentaram a iniciação conseguiam copiar os conteúdos do quadro para o caderno sem a ajuda do professor;
- 3- Possuíam uma caligrafia bastante legível e quase uniforme;
- 4- Logo no início do primeiro trimestre as crianças conseguiam identificar e escrever as letras do alfabeto;
- 5- Com excepção de duas (2) crianças, ao final do segundo trimestre todas já liam e escreviam frases e palavras simples.

Cerca de 87% das crianças que não frequentaram a iniciação, apresentavam as seguintes debilidades:

- 1- Não estavam ambientalizadas ao clima escolar, sendo que boa parte delas já não regressavam à escola quando saíam para o intervalo,
- 2- Não conseguiam copiar o conteúdo do quadro para o caderno, para além de muitas não sabiam sequer segurar o lápis;
- 3- O grafismo era um problema para essas crianças ao longo do primeiro trimestre e, até ao final do segundo, elas quase nada escreviam;
- 4- Acrescido ao facto de segundo o programa da primeira classe as crianças saírem da palavra para a letra, dito de outro modo aprendem as letras no meio de palavras, até ao final da classe elas não conseguem identificar convenientemente as letras, muito menos lêem ou escrevem frases e palavras simples. Esta competência, de acordo os objectivos estabelecidos pelo programa de Língua Portuguesa da primeira classe, faz parte das competências a serem desenvolvidas.

A não reformulação em termos práticos da concepção educacional nos professores, constituiu falha de peso na fase preparatória da mudança ou extinção paulatina do sistema educacional que vigorou de 1978 a 2011. Pacheco (2001) revela que ao serem implementadas reformas ou inovações curriculares, só se atinge a plenitude quando os intervenientes directos compreenderem e assumirem um papel de responsabilização crescente.

Os artigos 29º, 32º, 33º e 34º da Lei de Base do Sistema de Educação nº 17/16 de 07 de Outubro, estabelecem objectivos que remetem à prática construtivista de conhecimento, ao orientar o desenvolvimento da capacidade crítica reflexiva, a experimentação, a autonomia, aperfeiçoar hábitos, habilidades e atitudes tendentes à socialização, o auto conhecimento, o aluno como o centro do processo de ensino, entre outros. Essas metas dificilmente se alcançam quando a concepção educacional dos professores sobre o processo de ensino e avaliação é totalmente tradicional. Souza et al (2014:288), revelam que: *“No modelo de ensino centrado no professor e na transmissão de conteúdos, com predomínio de aulas expositivas e práticas fragmentadas há alto grau de dependência intelectual e afectiva dos alunos em relação ao professor”*.

Percebe-se, na ideia de Pacheco (2001:151), que *“a inovação curricular está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, consequentemente para a confirmação do sucesso educativo dos alunos”*. Esta situação impõe a necessidade de maior informação, formação, superação e actualização dos professores no domínio da perspectiva educacional construtivista de conhecimento adoptada pelo actual sistema de educação desconhecido por boa parte dos professores.

As implicações do corpo docente

Os professores da realidade investigada, muito deles com curso Médio de Formação de Professores, um pouco fruto da sua fraca formação, superação contínua e preparação para que fosse um partícipe activo processo da reforma não se revêm nela, apresentam desculpas como não sendo especialistas em Matemática, Língua Portuguesa, Educação Musical, Educação Física, Educação Manual Plásticas, embora estas sejam disciplinas leccionadas no ensino primário, por isso muitos não ministram estas disciplinas, saltam alguns conteúdos, para além de muitos não poderem leccionar a 5ª e a 6ª classe. Com base nesta realidade, podemos verificar que o sistema de transição automática (para as 1ª, 3ª e 5ª classe) e a mono docência, enquanto situações mais contestadas não são as causas do fracasso da reforma.

Um conjunto de elementos interfere no rendimento escolar dos alunos, tais como, o excesso de alunos na sala de aula, a falta de materiais didácticos, a falta de acompanhamento dos pais e encarregados de educação, as questões de ordem psicológica, entre outras. A maior parte dos professores enquanto facilitadores do sistema de ensino não dispõem dos métodos, técnicas de ensinos que tornariam a aprendizagem eficiente. A prática educacional adoptada revela que seja qual fosse o sistema de educação a ser implementado, não concretizaria os seus objectivos superiormente traçados, quando o elemento intermédio (professor) entre o sistema e os alunos (o centro) não estar convenientemente preparado.

Este estudo permitiu perceber que as técnicas e instrumento de ensino e aprendizagem não podem ser utilizadas porque gostamos ou porque está na moda. Há critérios a ter-se em conta na selecção e utilização das mesmas, numa determinada disciplina; deve-se ter em conta logo em primeira instância as reais necessidades e características dos alunos, as condições na sala de aula. O acto de facilitação do ensino não pode ser entendido como um processo de memorização automática dos conteúdos para uma posterior reprodução.

Das observações das aulas realizadas, foi possível depreender que as práticas educacionais de mais de 90% dos professores andam em caminhos opostos em relação ao sistema implementado há 15 anos. Notou-se a aplicação de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem orientadas para a memorização e reprodução dos conteúdos; o ensino tem o conteúdo como o centro das aprendizagens; os alunos não possuem autonomia, muito menos são estimulados ao desenvolvimento da atitude crítica reflexiva; a auto-construção de conhecimento é inexistente.

Esses constituem alguns princípios da educação tradicional em oposição ao construtivismo, que segundo Pereira (2007), alguns princípios do construtivismo são:

- 1- o aluno no centro do processo educativo;
- 2- a autonomia do aprendiz;
- 3- o conhecimento não está pronto, mas é construído na interacção entre o sujeito-aprendiz e o objecto do conhecimento;
4. o professor não é transmissivo e respeita as fases de desenvolvimento dos alunos (Pereira, 2007:230).

O perfil do professor orienta que este deve ser um investigador constante, estar a par das conquistas da sociedade, bem como ser amante da sua pátria. Entretanto, há um facto, que pensamos ser o grande empecilho no alcance exitoso dos objectivos superiormente traçados, na medida em que pelo facto de haver a transição automática nalgumas classes do ensino primário, os professores relaxam, porque no final todos os alunos transitam.

A Lei 17/16 de 07 de Outubro determina no seu 28º artigo que o ensino primário está organizado em três ciclos; assim, os objectivos definidos para cada um deles devem ser concretizados na última classe correspondente ao ciclo, na qual a criança pode reprovar. O que se observou é uma falta de comprometimento com a missão de ensinar, que segundo Edgar Morin deve ser vista como uma necessidade de saúde pública. Acresce-se a isto o desconhecimento por parte dos professores dos normativos que regem o processo.

A actividade docente tem um significado muito profundo, na medida em se espera que a educação resolva todos os problemas da sociedade. Para tal, há que se dar maior atenção ao processo formativo, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos. Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática docente no contexto escolar.

Outro motivo da realização deste estudo prende-se com o facto de percebermos que no nosso contexto educacional os professores do ensino primário não privilegiam a relação professor aluno, por formas a conhecê-los melhor e conduzi-los à construção do próprio conhecimento. Fazem uso privilegiado da prova escrita (testagem) e oral (inquirição), quando poderiam usar outras técnicas como o trabalho em grupo, individuais, chuva de ideias, elaboração conjunta, seminários, entre outros.

Considerações finais

Ao SE (especificamente falando do actual sistema curricular), não devem recair total responsabilidade pelos alunos que ao terminam o ensino primário, não leem, não escrevem, poucos conseguem produzir um texto, apresentam dificuldades sérias de interpretação, não conseguem fazer cálculos simples, entre outras dificuldades. Boa parte dos professores da actualidade não se formaram no actual sistema de educação “Reforma”, maioritariamente os professores actuais são produto do sistema que antecedeu a este, mas os resultados por estes apresentados é o que toda a sociedade, incluindo os professores enquanto articuladores do sistema, comenta como sendo dos piores.

A realização deste estudo é de grande importância e relevância porque nos permite reflectir sobre a situação que cada vez mais vem se tornando preocupação candente entre os fazedores de educação, num momento em que o que se procura hoje vem sendo a eficácia da escola; Crespo Franco et al (2007), socorrem-se da ideia de Mortimore e, conceituam “escola eficaz” como aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à origem social dos alunos e à composição social do corpo discente da escola. Esta perspectiva de análise remete a consideração de que a aprendizagem dos alunos deve constituir o ponto de partida e de chegada de qualquer instituição escolar.

Com isso foi possível aferir que muitos professores não possuem inclinação para a actividade docente, ou não tiveram uma base de formação rigorosa e cuidada que lhes permitisse granjear um conjunto de conhecimentos úteis na sua vida prática; denota-se a falta de comprometimento por parte dos professores com o ensino, visto que boa parte dos professores da nossa realidade não planifica a aula, quando planifica, fá-lo mal ao não seleccionar os meios, métodos e técnicas adequados a realidade da turma, a selecção das actividades apresentam grande monotonia e torna os alunos passivos; está mais preocupado com o domínio cognitivo, descurando-se do afectivo e do psicomotor. A maior parte dos nossos professores trabalha para que os alunos se adaptem ao seu método, preparando-os não para a sociedade, mas sim para os seus ideais. O processo de ensino não tem por finalidade uniformizar o comportamento do aluno, mas sim criar condições de aprendizagem que permita, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção de seu conhecimento.

A perspectiva educacional construtivista adoptada pelo Sistema de Ensino e aprendizagem em curso no país vem sendo consensual entre os actores da educação, pela ênfase na construção de saberes; o aluno é visto como construtor do conhecimento e centro da intervenção pedagógica;

o desenvolvimento da visão crítica em relação ao contexto social e cultural; a autonomia da escola; a relação professor-aluno; a progressão do ensino e das aprendizagens; o sistema de avaliação que objectiva a reorganização ou a recondução do processo, uma vez que os resultados da avaliação formativa são uma forma de dar feedback, colocando de lado a classificação centrada na nota, Contudo, essas práticas previstas não são observadas na prática.

Há necessidade gritante de infraestruturas escolares, como salas para as classes de iniciação, campos multiuso, laboratórios, materiais didácticos, manuais, e outros. A ausência de salas de iniciação nas escolas do ensino primário e a prática de ensino da leitura e escrita na primeira classe, que parte da palavra para a letra, aumenta o grau de dificuldade de aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa.

Os professores demonstraram falta de conhecimento dos normativos, das orientações e instruções do sistema de ensino (Reforma Educativa). A falta de empenho, de comprometimento, do corpo docente e a sua insuficiente formação, são factores que se consubstanciam como principais causas do fracasso da reforma educativa.

Referências

- ANGOLA, G. de P. do M. da E. da R. P.. *Relatório de Balanço do trabalho Realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do mês de Março ao Mês de Junho de 1986*. Luanda, Das Letras, 2013.
- ANGOLA, M. da E. *Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda, Moderna Editora, 2014.
- ANGOLA, A. N. *Lei de Base do Sistema de Educação*. Luanda, Imprensa Nacional, 2016.
- DIOGO, F. *Desenvolvimento Curricular*. Luanda, Plural Editores, 2010.
- PACHECO, J. A. *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto, Porto Editora, 2001.
- PAXE, I. *Políticas Educativas em Angola: um desafio do Direito à Educação*. Luanda, Casa das Ideias, 2017.
- PEREIRA, R. C. M. *Didáctica do Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo, Letras, 2007.
- SILVA, T. T. *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto, Porto Editora, 2000.

SOUZA, Cacilda da Silva et al. *Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais*, Medicina (Ribeirão Preto). Artigo científico <http://revista.fmrp.usp.br/2014>.

Do ensino da história nacional à história local: análise dos programas da disciplina de História no Sistema de Educação e Ensino em Angola

*Simão Chicaia Culandi*⁶⁴

Resumo

Objectiva-se neste artigo analisar os programas da disciplina de História ministrada no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário, buscando compreender a existência ou não de matérias ligadas á história local. Tomamos com referência a província de Cabinda, Região Norte de Angola. Partimos do pressuposto que o ensino de História enquanto uma disciplina escolar é de extrema importância visto que a história é uma ferramenta indispensável para a formação da identidade e cidadania do indivíduo. A elaboração deste artigo resulta da nossa experiência enquanto professor de História e justifica-se pelo facto de a história local proporcionar um engajamento cívico perante a sociedade, pelo que consideramos ser fundamental a inclusão da história local nos currículos escolares, visto que a educação necessita cada vez mais de práticas que priorizem a formação de alunos conscientes e comprometidos com sua realidade histórica local e que estejam prontos a responder as demandas da sociedade. Trata-se de um estudo descritivo com recurso ao método bibliográfico e análise documental. Buscamos da literatura especialistas sobre o currículo local, enquanto na categoria de documentos analisamos os manuais da disciplina de História do Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário elaborados pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação de Angola. Os resultados do estudo, fazem-nos compreender que nos actuais manuais da referida disciplina não há conteúdos que tratam da história e cultura local das regiões de Angola, sobretudo da região de Cabinda, que é nosso objecto de estudo.

Palavras-chave: Disciplina de História, Ensino de História Local, História Nacional, Sistema de Educação e Ensino angolano.

Abstract

The objective of this article is to analyze the programs of the discipline of history taught in Primary Education and Secondary School, seeking to understand the existence or not of matters related to local history. We take with reference to the province of Cabinda, Northern Region of Angola. We start from the assumption that the teaching of history as a school discipline is of paramount importance since history is an indispensable tool for the formation of the identity and citizenship of the individual. The writing of this article stems from our experience as a history teacher and is justified by the fact that local history provides a civic engagement with society, and we believe that the inclusion of local history in school curricula is essential since education needs each more and more practices that prioritize the formation of students who are conscious and committed to their local historical reality and who are ready to respond to the demands of society. It is a descriptive study using the bibliographic method and documentary analysis. We search the literature on the local curriculum, while in the category of documents we analyze the textbooks of the discipline of History of Primary Education and I Cycle of Secondary Education elaborated by the National Institute of Research and Development of Education of Angola. The results of the study make us understand that in the current manuals of this discipline do not have contents that speak of the local history and culture of the regions of Angola, especially the region of Cabinda, which is our object of study.

Key words: History Discipline, Local History Teaching, National History, Angolan Education and Teaching System.

⁶⁴ Doutor em Ciências Políticas e Relações Internacionais, e Mestre em Gestão Ambiental pela Universidad San Lorenzo de Assunção-Paraguai. Possui graduação em Ensino de História pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda da Universidade Agostinho Neto. Docente com a categoria de Assistente no ISCED-Cabinda e ISPLC. Correio electrónico: sc.culandi@yahoo.com.br

Introdução

Partimos do pressuposto que a história como uma ciência, que procura desvendar os factos históricos do passado, a fim de enfrentar o presente e projectar o futuro, deve ser estudada do ponto de vista local, regional, nacional, e universal. E é de extrema importância o seu ensino na perspectiva que colocamos tendo em conta que trata-se de uma ferramenta indispensável para a formação da identidade e cidadania do aluno.

É nosso entendimento, devemos assinalar, que essa formação dentro do ensino de História, só será plausível, se os conteúdos escolares estiverem aglutinados a história local dos alunos, de forma a permitir a relação entre o tema e a concepção do aluno com a história nacional e universal.

Como se pode compreender este artigo não alinha a perspectiva do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), órgão do Ministério da Educação da República de Angola encarregue pela elaboração dos programas e manuais da disciplina de História do Subsistema de Ensino Geral, isto é, do Ensino Primário ao Secundário. Importa referir que para o presente estudo tomamos como objecto de análise os conteúdos programáticos da 5ª e 6ª Classe (Ensino Primário) e da 7ª a 9ª Classe (I Ciclo do Ensino Secundário).

Fruto da revisão da literatura, podemos entender que, pensar-se que só devemos ensinar os conteúdos históricos de pendor universal, é um erro, porque estaríamos aprisionar os alunos a sua realidade histórica, pois muitas vezes encontramos dificuldades na compreensão dos mesmos conteúdos por causa de pressupostos de carácter temporal, geográfico e mesmo de ordem cronológica. Mas, se ensinarmos algo relacionado ao nosso meio, a nossa tradição, cultura, etc., por mais que seja tão antiga a compreensão torna-se mais facilitada em detrimento de assuntos de outras regiões.

O nosso pensamento encontra amparo em Zamboni (1993, p. 14) que num artigo publicado sobre o papel da História na construção da identidade, afirma que:

O objectivo fundamental da história no ensino, é situar o aluno no momento histórico em que vive, o processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua formação social, a fim de que seu crescimento social e afectivo, desenvolver-lhe o sentido de pertencer.

A valorização da história local é o ponto de partida para o processo de formação do cidadão. Nogueira, (2001) *apud* Chicata (2017, p. 2) afirma que estudar questões locais é fundamental para que os alunos compreendam melhor as relações existentes entre sua região e o restante do planeta, pois esta compreensão os ajuda a analisar historicamente os acontecimentos, lhes proporciona uma visão crítica sobre os factos de suas vidas, contribuindo para uma mudança de atitude com relação à própria vida.

O ensino e aprendizagem de História deveriam estar voltados, inicialmente, para actividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida social, cultural e económico da sua localidade e do mundo no presente e no passado, mediante um estudo.

Constituem objectivos do estudo (1) Destacar a importância do aluno conhecer e aprender a valorizar história e cultura da sua localidade como património do seu país; (2) Demonstrar a importância do ensino da história local na construção da identidade cultural e cidadania para a compreensão da história nacional quiçá universal.

O nosso interesse pelo assunto tem como base a nossa actuação como professor de História no referido subsistema por mais de 15 anos e actualmente a trabalhar com a mesma área de interesse no Departamento de Ensino e Investigação em História no Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro, pertencente ao Subsistema de Ensino Superior. Acreditamos com a sua realização poder-se ajudar a compreender e conhecer a importância da nossa realidade histórica e cultural, porque isso possibilitara a elevar cada vez mais o nosso sentimento de pertença pela terra que nos viu nascer. Porque só conhecendo a nossa terra é que teremos o orgulho de nos formarmos para um dia servi-la.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como descritivo com recurso ao método bibliográfico e análise documental. Buscamos da literatura especialistas sobre o currículo local, enquanto na categoria de documentos analisamos os manuais da disciplina de História do Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário elaborados pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação de Angola.

Em termos de estrutura, começa-se por apresentar os argumentos de razão para a sua elaboração, segue-se a apresentação de alguns conceitos e fundamentos da história local, depois apresentação de capítulos de manuais usados actualmente no sistema educativo angolano desde a

5ª a 9ª classe, a nossa proposta de temas a ser incluídos no programa de História para o conhecimento da História local, seguida de uma conclusão.

Conceitos e fundamentos da história local

Para abordagem da temática em causa achamos por bem conceituarmos alguns termos pertinentes para a compreensão do assunto, nesta óptica, vários são os autores que abordaram a questão, sendo de destacar:

Para Paim & Picolli (2007 p. 65) apud, Chicata (2017 p.8), a **História Local** é a história que trata de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, país. Apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades, ela é o ponto de partida para a formação de uma identidade regional. Ela tem sido compreendida como a história do lugar. Ensinar história local não é substituir o ensino da história geral e nacional, mas se trata de um aprimoramento da história, de saber que as localidades também possuem sua história e que ela deve ser transmitida.

Ainda Paim & Picolli (2007, p. 7) apud (Chicata, 2017 p. 8) afirmam que não se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional quando se fala de uma História Local, pelo contrário, qualquer projecto de busca pela compreensão da memória nacional tem que considerar as diferenças regionais e locais. Assim, o que se quer é, justamente, destacar as diferenças locais e regionais, mostrando e valorizando não o que é genérico, e sim o que é próprio, peculiar de cada local, possibilitando virem à tona os diferentes sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida enfim.

Na visão de Lima 1998 (p. 6) o ensino de História Local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador/ educando/ sociedade e o meio em que vivem e actuam.

Na nossa visão, **o programa**, é um documento concebido por uma entidade idónea onde constam o plano anual, semestral, mensal de uma disciplina numa determinada classe nível, etc., contento os objectivos, metas e conteúdos seleccionados para serem administrados, que o professor deverá guiar-se para atingir os objectivos preconizados.

Acima de tudo isso, o professor joga um papel preponderante, como afirma Fonseca (2005 p. 89) O professor de História tem um papel fundamental na construção do saber histórico já que *“a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxis individual e colectiva”*. O professor de História tem a responsabilidade de revalorizar a disciplina, proporcionando aos seus alunos a melhor compreensão do passado, estimular os alunos a expor as suas ideias, estimular os alunos aos debates sobre as questões sociais condicentes a realidade.

História Local

O ensino de História é uma ferramenta indispensável para a formação da identidade do aluno, incorporando na vida do sujeito, as relações sociais marcadas por modos de ver, pensar, agir, criar e recriar os objectos socialmente construídos no decorrer do tempo pelos diferentes contextos culturais.

No que se refere ao ensino de História enquanto uma disciplina escolar é essencial salientar sua importância para a formação do sujeito crítico, actuante e que busca construir sua identidade. Essa formação dentro do ensino de História, não ocorrerá de forma plausível se os conteúdos escolares não estiverem aglutinados a História Local dos sujeitos, portanto dentro do grande campo científico sistemático que é a História, devem estar dentro dos conhecimentos que assistem o campo do saber dos alunos.

Pode-se compreender a contextualização do que vem a ser História Local, através da explicitação de Schmidt quando ressalta que *“de um modo geral, as obras sobre história local reportam-se à história de pequenas localidades, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais, não necessariamente historiadores”* (Schmidt, 2004, p. 111).

Assim o ensino de História é uma ferramenta indispensável para a formação da identidade do aluno, incorporando na vida do sujeito, as relações sociais marcadas por modos de ver, pensar, agir, criar e recriar os objectos socialmente construídos no decorrer do tempo pelos diferentes contextos culturais.

A História Local é a história que trata de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito. Apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; é um ponto de partida para a formação de uma identidade regional.

Ela tem sido compreendida como “história do lugar”. Nesse aspecto, a localidade tem-se tornado objecto de investigação e ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado. É a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade e a se tornar membro activo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, sendo eles materiais ou não materiais.

O ensino de História Local pode configurar-se como um espaço que o local e o presente são referentes para o processo de construção de identidade. Um cuidado que se deve ter com o estudo da história local é a identificação do conceito de espaço. É comum falar em História Local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. Cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções.

Noutros países já se valoriza o estudo da história local como de outras partes. Exemplos desses ainda não se fazem sentir nos programas de ensino de História em Angola.

Para Schwarzstein (2001 p. 40) a história local é um aspecto importante, ainda que limitado do trabalho escolar ela pode ser feita a partir de fontes orais. Pode-se partir do entorno para promover o interesse por problemas que o transcendem. Entretanto, é importante abordar o local, enfatizando a necessidade de colocá-lo em um contexto global, que permita a análise de um conjunto de relações.

O ensino e aprendizagem de história estão voltados, inicialmente, para actividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida social, cultural e económico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.

Os nossos programas e os livros utilizados nas escolas se debruçam sobre o convívio social mais próximo do aluno, isto é, os nossos manuais de história não tratam da história local, mais ensinam a história numa perspectiva narrativa dos factos ocorridos no passado a nível nacional ou universal.

A História Local permite ao educando perceber-se como sendo parte integrante da história, não simples espectador do ensino desta, mas objecto e sujeito, construtor de factos e acontecimentos que não lineares, mas permeados de descontinuidades próprias do processo histórico.

Enquanto estratégia de aprendizagem, a História Local, pode garantir o domínio do conhecimento histórico. Seu trabalho no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades.

O trabalho com a História Local no ensino da história facilita, também, a construção de problematização, a apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e colectivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica.

Como elemento constitutivo da transposição didáctica do saber histórico para o saber escolar, a História Local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver actividades directamente vinculadas à vida quotidiana.

A partir destas novas perspectivas historiográficas encontram-se também as preocupações da utilização da História Local no ensino de História. Para Proença (1990, p.139,) assiste-se presentemente ao desenvolvimento de uma História Local que visa tirar partido das novas metodologias e cujos temas poderão ter um aproveitamento didáctico motivador e estimulante.

Para Neves (1997) é relevante que o ensino de História forneça estratégias teórico-metodológicas para o desenvolvimento em sala de aula que valorize a história de vida de seus alunos. É preciso destacar que a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para articular os temas trabalhados em sala de aula. Para efectivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na história do quotidiano e apropria-se de seus métodos, como objectivo de inserir as acções de pessoas comuns na constituição histórica e não exclusivamente as acções de políticos e das elites sociais.

Seu estudo constitui o ponto de partida da aprendizagem histórica, uma vez que permite a abordagem dos contextos mais próximos em que se inserem as relações sociais entre os professores, os estudantes e o meio. Nessa perspectiva, ensino-aprendizagem da história local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo,

referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença.

O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano.

A disciplina pode dar uma contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania.

A história tem uma função de resgate, enquanto elemento de formação da cidadania e a escola tem papel fundamental no exercício e na formação do cidadão. Deste modo, Oriá (1998 p. 134) considera que a história enquanto elemento para formação do cidadão leva o aluno a: compreender quem ele é? Para onde vai? O que faz? Mesmo que muitas vezes pessoalmente não se identifique com o que esse mesmo bem evoca, ou até não aprecie sua forma arquitectónica ou seu valor histórico, pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural.

No ensino de História o aluno adquire capacidades e potencialidades que lhe permitirão assumir uma postura mais autónoma e crítica frente as realidades sociais que lhe circundam, não que as demais disciplinas do currículo escolar não exerçam também papel importantíssimo, ocorre que é por meio do ensino de história que o aluno conhece os percursos e mecanismos que construíram as relações sociais e o mundo tal qual o conhecemos hoje, ou seja, a disciplina de história sozinha não forma cidadãos críticos porém ela é determinante na construção da leitura de mundo deste aluno.

No processo de ensino e aprendizagem de História os alunos podem identificar oportunidades para o desenvolvimento de uma atitude crítica com relação à sociedade, intervindo de forma consciente enquanto seres que fazem história e pertencem a uma época e espaços próprios

Educação enquanto instituição social no desenvolvimento da história local

A transformação social acelerada que acontece no mundo nos últimos anos, remete ao processo contínuo de Educação, o que permite conceber que a vida em sociedade está em

permanente modificação, ao tempo que sinaliza uma explicação do que tem provocado mudanças no ontem, no hoje e possivelmente no amanhã.

As intensas e rápidas modificações ocorridas como um processo de desenvolvimento do país viabilizam estudos sobre o carácter dinâmico das relações sociais e que incidem sobre o desempenho da educação neste contexto.

Notadamente, ainda há uma preocupação de que os acontecimentos sociais emergidos de vários fenómenos, tais como a passagem de um território de proporção continental baseado na economia agrícola para a industrial e, mais presentemente, para a tecnologia. Esses são resultantes de um sistema de acção e reacção, interindividuais e inter-grupais nas diferentes condições societárias, como grupos, instituições e não menos importante à formação sociocultural de sociabilidade. O Governo tem a obrigação de executar, respeitando, valorizando e envolvendo o seu sujeito, atendendo o seu objectivo e realizando os seus objectivos sempre com a prevalência do social e privilegiando os valores fundamentais do ser humano. É importante que a educação crie situações ou soluções que evitam a extinção e a eliminação da identidade cultural e social, diante dessa conjunção de complexidade que é observada de maneira acelerada para o bem, da vida do grupo (PASOLD, 2003).

A Educação, como elemento pertencente ao contexto social, integra-se não só de forma repetidora, mas também promove a análise, reflexão crítica, e busca ou resgata o homem por meio da actuação interdisciplinar, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (VALIS, 1986).

É que a educação é como fruto social que a sociedade sistematiza dando consistência à transmissão de uma herança cultural e que permite a continuidade da condição da espécie humana, que é flexível e finita.

Em relação ao processo de desenvolvimento do conhecimento local, o sentido social da educação é veículo à transmissão do conhecimento de qualquer sociedade com foco no desenvolvimento nacional, regional e local. Hoje, além da instituição educacional, há que se considerar todas as demais Instituições que a ela se interligam, como a família, os meios de comunicação de massa, a comunidade com suas normas e valores, as organizações públicas e privadas que, em conjunto, formam uma ligação que precisa ter seu respaldo no cenário social, pois não se deseja fragmentar ou isolar o conhecimento científico.

Entretanto, torna-se necessário contextualizar a História local no conjunto das demais instâncias sociais, com vistas à compreensão de sua função na realidade contemporânea, pois a estrutura básica de uma educação social apresenta os seguintes aspectos (SÍVERES, 2004).

- a) Modelos de atitudes e comportamento do grupo: cooperação e respeito mútuo;
- b) Traços culturais e símbolos: emblemas e símbolos;
- c) Códigos orais ou escritos: Provérbios, normas, valores e contos.

Com esta visão, o sentido social da educação torna possível o equilíbrio entre as necessidades urgentes e a formação de lideranças que venham assumir a responsabilidade de oferecer continuidade à transmissão da cultura de valores, das normas que se agregam ao conhecimento e que formam o substrato da convivência social das pessoas (TOSCANO, 1984).

É nessa direcção que a relevância da Educação como Instituição humana, permite conhecimento, compreendendo o ser humano que vive em constante processo de construção, que organiza o meio em que vive pela intervenção, reinvenção de diferentes modelos, ou na administração de seus conflitos ou na agregação de novos valores, sentimentos e ideias.

A Importância da História Regional e Local

O estudo de História Local e Regional nem sempre teve importância no mundo académico, apenas a partir do final década de 1980, surgem trabalhos mais sistematizados relacionados ao tema. Isso só foi possível graças a uma nova concepção metodológica que surgiu na França em 1929, denominada de Nova História. A partir desta nova abordagem historiográfica, passou a existir uma diversificação no conceito de fonte histórica, bem como uma dinamização no objecto de estudo do pesquisador, como cita a historiadora baiana Ana Maria Carvalho de Oliveira (2003, p.15):

(...) A Nova História, em suas diversas expressões, contribuiu para renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história, na medida em que foram diversificados os objectos, os problemas e as fontes. A História Regional constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica. (...) Através da História Regional busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular. A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler a sua grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. (Samuel, 1990, p. 220)

Usando dessa prerrogativa de valorização da História Regional e Local no espaço acadêmico, resolvemos neste artigo, sugerir aos professores do ensino Primário e Secundário I ciclo uma reflexão acerca da urgência em trabalharmos na sala de aula esta nova concepção historiográfica, uma vez que os livros didáticos e módulos privilegiam apenas um tipo de conhecimento histórico universalizado em temas de História Geral, muitas vezes sem significado para os alunos, “*uma história distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos*”

Pois, como enfatiza o professor José Ricardo Oriá Fernandes (1995, p. 03):

Hoje, todos nós sabemos que a finalidade básica do ensino de história na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. Afinal de contas, a história produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz e nos parece fundamental para a vida do homem – individuo eminentemente histórico.

Portanto, precisamos entender a necessidade de valorização do estudo da História Regional e Local no ensino Primário e Secundário I ciclo, uma vez que “*estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está desenvolvendo o processo de conhecimento e de crítica da realidade em que está vivendo*”. (Fernandes, 1995, p. 08)

A História Local configura-se como uma das ferramentas indispensáveis na construção da identidade dos alunos, além de proporcionar um engajamento cívico perante a sociedade, portanto, torna-se indispensável à compreensão de que a História local está amplamente ligada a uma História Global, não ocorrendo de forma isolada, a História Local está ligada a uma determinada região, cidade, ou município e demais localidades.

Neste processo de democratização do país, algumas mudanças devem ser observadas em relação à disciplina. A abertura política possibilitou a elaboração de várias de propostas curriculares de História. Como avança a historiadora Circe Bittencourt (2008, p. 36):

Para a maioria delas, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objectivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

O que enfatiza a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”, ou seja, um cidadão pensante, capaz de analisar e de se posicionar diante das situações vividas em cada momento pela sociedade. A História Local actua no resgate da auto-estima do povo de sua região, quando ao desnudar seu passado histórico, dá um novo sentido à questão de pertencimento local.

Na afirmação da historiadora Circe Bittencour (2008, p. 41):

(...) que o ensino de História deve efectivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa para professores e aluno, e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contacto com documento.

Conteúdos programáticos da História da Reforma Educativa

Ensino Primário

Conteúdos programáticos	
5ª Classe	6ª Classe
Tema 1- O Tempo	Tema 1- África o nosso continente
Tema 2- A vida no passado e no presente	Tema 2- As antigas civilizações africanas
Tema 3- Aspectos históricos da nossa localidade	Tema 3- O período pré-colonial em África
Tema 4- Angola há muitos, muitos anos	Tema 4- A África na era do tráfico de escravos
Tema 5- Angola na era do tráfico de escravos	Tema 5- Época colonial em África
Tema 6- A ocupação do território	
Tema 7- A luta de libertação nacional	
Tema 8- As conquistas da independência	

Fonte: Manuais de história da reforma educativa 5ª e 6ª classe

Ensino Secundário 1º ciclo

Conteúdos programáticos		
7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe
Tema 1- Introdução à História	Tema - Introdução	Tema – Introdução
Tema 2- A origem do Homem	Tema 1- A Expansão Europeia e o Comércio à Escala Mundial	Tema 1 - A Ocupação Colonial de África

Tema 3- As civilizações da Antiguidade	Tema 2 - Era de Tráfico de Escravos Negros	Tema 2 - A 1ª Guerra Mundial
Tema 4- A Europa Feudal	Tema 3 - O Mundo na Idade Moderna e Formação de Mentalidades	Tema 3 - A Revolução Socialista e Crise do Sistema Capitalista Internacional
Tema 5- A África na Idade Média (do Séc. IV ao Séc. XVI.)	Tema 4- As Revoluções Liberais, a Cultura Ideologia do século XIX	Tema 4 - A 2ª Guerra Mundial
	Tema 5- A Era Industrial	Tema 5 – A Guerra Fria e Desintegração do Bloco Soviético
		Tema 6 - A descolonização da Ásia e de África

Fonte: Programas de INIDE, e manuais de 7ª, 8ª e 9ª classe de história adaptado por Chicata, 2017.

3 - Propostas de conteúdos de história local a incluir nos programas escolares

Como podem observar no quadro anterior, não se vê nada que aborda sobre a história local de Angola em geral e particularmente de Cabinda. Assim sendo para Cabinda seguem a nossa proposta da história local que deveria ser incluídos nos programas deste ciclo para conhecimento das futuras gerações sobre a história dos seus antepassados tanto remotos como recentes segundo Chicata (2017, p. 62):

Nessa linha de pensamento temos como propostas do conteúdo da história local a se incluir nos programas de história em Cabinda, os seguintes:

- a) A origem de povo de Cabinda (cada povo tem suas raízes, sua história e cada um de nós tem uma história desde o dia do nascimento);
- b) Os reinos de Cabinda antes da chegada dos europeus (Ngoios, Kakongo e Loango);
- c) Divisões administrativas dos primeiros reinos de Cabinda, como eram feitas;
- d) As fronteiras territoriais antigas dos reinos e as actuais de Cabinda (limites geográficos de Cabinda) através disto, os alunos passam a conhecer com que outras comunidades fazem fronteiras, que relações existem entre eles e outros povos próximos deles, o que têm em comum e o que não têm;
- e) Monumentos históricos (marcam a cultura, a sociedade, a política de Cabinda);
- f) A cultura dos povos de Cabinda (a religião, a educação, o vestuário, a dança, a música, a língua, a arte, a comunicação, a alimentação, a beleza etc.);
- g) A chegada dos europeus em Cabinda

- h) O surgimento das sete etnias de Cabinda;
- i) A disputa entre as potências coloniais em Cabinda nos séculos XVIII e XIX entre a Inglaterra, a França, Holanda, Portugal, entre outros.
- j) Os tratados de protectorado assinados em Cabinda do século XIX entre os autóctones e os europeus (Portugal).

E nossa óptica acrescenta-se:

- Monumentos e sítios da província
- A Formação dos Movimentos políticos Cabinda até a fusão da FLEC-FAC, na luta de Cabinda face a dominação portuguesa.

Considerações finais

A importância do estudo da história local nas escolas está na tentativa de fazer com que o aluno reaprenda e valorize a história de sua sociedade e de sua própria história, mostrando que o mesmo é partícipe da história, tornando também este ensino importante para sua vida, desconstruindo assim a ideia de que o ensino da história não lhe diz respeito, pois não está ligado a ele, rompendo, portanto, a forma de ensino tradicional de memorização sistemática de datas e factos para a construção de um estudo participativo e investigativo por parte do professor e do aluno, reafirmando a importância e a necessidade da interacção escola e comunidade, pois desta forma incentivará a reconstrução histórica da mesma.

Por fim reafirmo os alunos a perceberem que sua própria vida já é uma grande história e que o conhecimento histórico pode ser elaborado por todos, independentemente de qualquer aspecto social, político, económico e cultural, afinal, cada passo, cada vestígio, cada transformação e cada feito nosso torna-se história, a nossa história, nossa passagem na terra deixa nossas marcas históricas, concretizando o facto de que somos seres históricos activos, construtores de uma história, quer queira quer não, continuarão vivas, seja na memória de nossos entes, seja nos nossos feitos no seio da comunidade ou mesmo nas mudanças que ajudamos a fazer história, legado que ninguém pode nos tirar, em certas ocasiões, nem mesmo o tempo.

O ensino de História tem como principal pressuposto formar cidadãos que possam ser críticos com a realidade na qual estão inseridos, devido ao facto de que seus conceitos e conteúdos podem fazer com que os alunos debatam sobre o que está acontecendo não somente sobre o passado, mas também sobre o presente.

Como professores, temos a responsabilidade de ensinar uma História que faça parte do dia-a-dia do aluno, pois somente assim o ensino de História para eles terá outro significado e sua aprendizagem será reconhecida por todos.

Nisso constatamos que a história é uma das ferramenta indispensáveis para a formação da identidade e cidadania do aluno e que nos programas dos professores de História do ensino primário e Secundário faltam elementos fundamentais que permitam informar a realidade da História local e formar a identidade cultural a partir do ensino de história.

A história local configura-se como uma das ferramentas indispensáveis na construção da identidade dos alunos e sua compreensão, além de proporcionar um engajamento cívico perante a sociedade, portanto, torna-se indispensável a inclusão da história local nos currículos escolares, tendo em conta o contexto que vivemos da reforma educativa em curso e com a democratização do país com vista a permitir os alunos tomarem contacto directo com a sua realidade ancestral, compreender a realidade do seu meio e, consequentemente, potencia e capacita o aluno na compreensão da história de outros povos.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org). *O saber histórico na sala de aula*. (Repensando o Ensino). 11. ed. 1ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2008.
- CHICATA, Dorcas Simba. *A pertinência da inclusão da história local nos currículos escolares. Um estudo reportado dos professores em função da avaliação dos programas de história do 1º ciclo do ensino secundário da escola primária e secundária anexa à escola de formação de professores em Cabinda (2001- 2016)*. Monografia defendida no ISCED-Cabinda, UON, 2017.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Um Lugar na Escola para a História Local*. Recife, ANPUH (texto mimeografado), 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didáctica e Prática de Ensino de História*. Papirus, São Paulo, 2003.
- LIMA, Sandra Cristina F. De. *O livro didáctico e o professor de História*. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. 1998.
- NEVES, Joana. *História Local e Construção da Identidade Social*. Disponível in: Saeculum Revista de História. João Pessoa: Departamento de História. Paraíba. 1997.

- NOGUEIRA, Natania da Silva. *O ensino da história local: Um grande desafio para os Educadores*. Belo Horizonte, 2001.
- NSIANGENGO, Pedro (Coord) et al. *Manuel de História da 5ª Classe. Reforma Educativa*. Luanda, Editora livraria Mensagem, 2009.
- NSIANGENGO, Pedro (Coord) et al. *Manuel de História da 6ª Classe. Reforma Educativa*. Luanda, Editora livraria Mensagem, 2012.
- NSIANGENGO, Pedro (Coord) et al. *Manuel de História da 7ª Classe. Reforma Educativa*. Luanda, Editora livraria Mensagem, 2012.
- NSIANGENGO, Pedro (Coord) et al. *Manuel de História da 8ª Classe. Reforma Educativa*. Luanda, Editora livraria Mensagem, 2010.
- NSIANGENGO, Pedro (Coord) et al. *Manuel de História da 9ª Classe. Reforma Educativa*. Luanda, Editora livraria Mensagem, 2011.
- ORIÁ, Ricardo. *Memória e Ensino de Historia* In: BITTERCOURT, C. (Org). 1998.
- OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. *Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX*. Salvador, UNEB, 2003.
- PAIM, Elison António e PICOLLI, Vanessa. *Ensinar História regional e local no Ensino médio: Experiencias e desafios*. Londrina. 2007.
- PASOLD, César Luiz. *Função social do estudo contemporâneo*. 3. ed. Rev. Actual e Ampliada. Florianopolis (SC) Diploma Legal, 2003.
- PROENÇA, Maria Cândida. *Ensinar/Aprender História*. Lisboa, Horizonte, 1990.
- SAMUEL, Raphael. *História Local e História Oral*. In: Revista Brasileira de História. Fev. 1990.
- SCHWARZTEIN. D. *Uma introdução ao uso da História em Buenos Aires*. Fundo de Cultura Económica da Argentina. 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História: Pensamento e Acção no Magistério*. Scipione, São Paulo, 2004.
- SÍVERES, Luís. *O compromisso social*. Revista brasileira de política e administração da Educação. Rio de Janeiro: ANPAE, 2004. V. 20, n. 1, P.71. Jan./Jun.2004.
- VALLS, Álvaro L. M. *O que é ética*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- ZAMBONI, Ernesta. *O Ensino de História e a Construção da Identidade*. História-Série Argumento. São Paulo, SEE/Cenp, 1993.

Currículo, democratização do acesso e qualidade do Ensino Básico em Moçambique

Alipio Matangue⁶⁵

Resumo

O currículo, a democratização do acesso e a qualidade do Ensino Básico em Moçambique constituem o cerne do debate neste artigo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. O estudo constata que em Moçambique constitui ainda uma exigência social a busca de um modelo de educação que concilie os saberes da comunidade e propicie a integração no mundo global. Conclui-se que apesar dos progressos alcançados no Ensino Básico, ainda há um longo caminho a percorrer para que se garanta a qualidade. Entre os desafios constam melhorias na formação de professores, na distribuição do livro e do material escolar, no desenvolvimento curricular, na gestão da educação, na promoção da saúde escolar; melhor gestão dos recursos humanos, da planificação, do orçamento, entre outros.

Palavras-chave: Desenvolvimento curricular. Democratização do Ensino. Acesso. Qualidade.

Abstract

The curriculum, the democratization of access, and the quality of basic education in Mozambique are at the heart of the debate in this article. This is a bibliographical and documentary research. The study notes that in Mozambique it is still a social requirement to seek a model of education that reconciles the knowledge of the community and fosters integration in the global world. It is concluded that despite the progress made in Basic Education, there is still a long way to go in order to guarantee quality. Challenges include improvements in teacher education, distribution of textbooks and school supplies, curriculum development, management of education, promotion of school health; better management of human resources, planning, budget, among others.

Keywords: Curricular development. Democratization of Education. Access. Quality

Introdução

O presente trabalho tem como objectivo discutir de forma integrada o currículo, o acesso e a qualidade de educação.

O tema em apreço, no modelo “tridimensional”, é discutido em blocos interligados por constituírem temas indissociáveis. Assim iniciamos com a abordagem sobre o currículo e nela tentamos enquadrar o currículo no contexto histórico de Moçambique. A luta contra o analfabetismo, a formação do homem novo, a descentralização e o suporte constitucional dos direitos individuais são alguns dos assuntos elaborados nesta fase. O acesso enquadra-se no horizonte da pesquisa que pretendo desenvolver para o final do curso, abordando deste modo, saberes sobre a expansão da rede, aumento dos efectivos escolares e outros desde dos primórdios

⁶⁵ Docente da Universidade Pedagógica (UP), Maputo. Mestrando em Avaliação Educacional na UP- Maputo.

anos da Independência. Durante este período visitaremos também, as prioridades e estratégias definidas pelo Governo assim como, uma passagem pelos protocolos internacionais que ajudarão a compreender alguns desafios do sistema educativo. Para experiência do autor, foi importante a introdução de uma nova conceitualização do acesso, ganhando assim, novo conhecimento, através da literatura consultada – “democratização do acesso”. No final do estudo somos remetidos ao debate sobre a qualidade de educação e, durante a sua abordagem, visualizamos os progressos alcançados, focando os desafios dos processos de escolarização, levantando-se o ritual problema de definição de qualidade de educação.

Currículo do Ensino Básico em Moçambique

Falar do currículo no ensino básico de Moçambique, remete-nos ao percurso da sua história e o seu enquadramento no pensamento e desenvolvimento curricular assente nos estudos actuais das grandes teorias, tais como a teoria tradicional, teorias críticas e pós – críticas.

Moçambique, por ser um País integrado no sistema internacional de relações económicas, políticas e sociais, com dinâmicas que influenciaram metamorfoses sociais e educacionais, que decorrem desde o período colonial, pós-Independência e modernidade, imbuídas pela esfera da globalização, das novas tecnologias, entre outras, as demandas presentes educacionais forçam, na actualidade, o sector de educação a reflectir sobre os seus desafios. Para tal, importa recuar no tempo, e buscar factos do período pós-Independência onde o País foi caracterizado por dinâmicas sociais económicas que foram administrativamente ajustadas à época. Tais mudanças, do advento da globalização, afectaram consequentemente, o sector educativo, pois, no referido período, o sector ressentia-se da falta de pessoal suficiente e especializado para assegurar a agenda da educação para os moçambicanos. De notar que nos anos seguintes à Independência era necessário reformar o sistema de conhecimentos que eram administrados fundamentalmente para resolver questões do sistema administrativo e económico colonial. Quer dizer o homem era preparado para integrar o sistema de produção Português e seus interesses.

Entretanto, na viragem, foram evidentes esforços realizados pelo sector de educação pois, foi possível reduzir a taxa de analfabetismo entre a população adulta em cerca de 25%, tendo passado de 97% em 1974 para cerca de 72% em 1982 (Mouzinho, 2005:3). A este progresso se agrega o discurso do “*escangalhamento do aparelho de estado colonial*” (Castiano, 2005:27) do qual a educação não foi excepção.

Foram também reflexos dos progressos da luta contra o analfabetismo, a atribuição ao Sistema Nacional de Educação o objectivo base de “formar o homem novo revolucionário: um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (Moçambique, 1985, apud Basílio, 2006:).

No decorrer dos anos 1998 novos desenvolvimentos são registados no Sistema Nacional de Educação, onde podemos destacar:

Ao elaborar o Plano Estratégico de Educação, o Ministério da Educação reafirma as prioridades identificadas na Política Nacional de Educação, dando especial importância ao aumento de oportunidades básicas de educação para as crianças moçambicanas e define o objectivo central da estratégia o acesso universal à educação primária para todas as crianças moçambicanas. Os demais objectivos incluem a melhoria da qualidade da educação básica e o estabelecimento de um sistema sustentável, flexível e descentralizado, no qual a responsabilidade seja largamente partilhada entre aqueles que trabalham no Sistema. O objectivo último do Plano Estratégico de Educação é o de apoiar a estratégia de desenvolvimento nacional do Governo, através da construção de um sistema educativo que proporcione aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que irão precisar para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reforçar as instituições de uma sociedade democrática (MINED, 1998:7-8).

A descentralização ganha corpo, na revisão da Constituição de 2004 (em vigor), no seu art. 7º, onde claramente se expressa que a República de Moçambique “é um Estado unitário, que respeita na sua organização os princípios da autonomia e das autarquias”. O território organiza-se em províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações. Os órgãos administrativos nestas unidades territoriais constituem os Órgãos Locais do Estado (Lei n.º 8/2003 dos Órgãos Locais do Estado, regulamentada pelo Decreto n.º 11/2005); e sublinha claramente que: *“Nos diversos escalões territoriais os órgãos locais do Estado asseguram a participação e decisão dos cidadãos em matéria de interesse da respectiva comunidade”*. *“Nos diversos escalões territoriais, os órgãos locais do Estado asseguram representação do Estado ao nível local”*.

Basílio (2006) corrobora com a ideia da busca de uma responsabilidade partilhada, integrante e mobilizadora do desenvolvimento do sistema educativo moçambicano. Para o efeito, foram engendradas acções tais como, a descentralização da administração escolar, que consequentemente, orientou o novo currículo do Ensino Básico, centrado no aluno, ou seja, no construtivismo e numa pedagogia sensível às culturas, priorizando assim, por um lado, as teorias

tradicionais e, por outro, as teorias críticas ou pós-críticas que permitem uma aprendizagem ligada ao contexto social e aos saberes culturais, ou seja, o indivíduo ou criança é centro da aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento.

De referir que a criança, não só é o epicentro da aprendizagem, como também a unidade básica do sistema educativo, todos os esforços realizados de e para o sistema educativo, têm em vista, em primeiro lugar satisfazer as necessidades da criança enquanto membro social, político, económico e cultural. Esta satisfação passa por facultar a oportunidade de acesso aos serviços educativos, neste caso, os saberes administrados na instituição escolar. Todavia, as condições básicas que propiciam o acesso estão ligadas a diferentes componentes do sistema educativo, que interferem directa ou indirectamente, tais como: disponibilidade de escolas, professores, a organização pedagógica e materiais didácticos, etc.

Acesso à educação

As dificuldades de satisfazer a demanda educacional foram desde o passado notórias, tal como descreve Mouzinho (2005:11), ao referir que nos anos seguintes após a Independência de Moçambique, o sistema educativo moçambicano enfrentou três problemas fundamentais que afectavam todos os níveis do sistema e, virtualmente, todas as instituições em cada nível. O primeiro consiste no limitado acesso às oportunidades educativas, o segundo é a baixa qualidade e um currículo adequado e o terceiro é o custo da expansão do acesso e da melhoria da qualidade.

Os Planos Estratégicos do sector da Educação, que têm como base a Política Nacional de Educação (1995), colocam a educação como um direito humano e instrumento chave para o combate a pobreza. O primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE) esteve em vigor do ano 1998 até 2005. O Plano em alusão priorizou o ensino primário e tinha três pilares importantes, designadamente: aumento do acesso e equidade, melhoria da qualidade e reforço da capacidade institucional. Estes dispositivos visam dar resposta, em Moçambique, aos ditames da Constituição que estabelece a educação como um direito, bem como um dever, de todos os cidadãos⁶⁶.

Para sustentar esta premissa jurídico-constitucional, em relação ao cidadão, Moçambique ratificou vários documentos internacionais comprometendo-se a envidar esforços para que a

⁶⁶ República de Moçambique; Constituição da República, 2004; Maputo, 2004; Artigo 88.

educação seja preponderante. Dentre esses documentos podemos citar os seguintes: a Declaração de Jomtien, o CONFINTEA, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Dakar) e a Declaração Mundial sobre População e Desenvolvimento. Os compromissos em alusão, promovem uma maior visibilidade deste sector educativo, entre outros aspectos da vida humana.

Estes compromissos enfatizam a posição do Governo moçambicano ao reconhecer o papel fulcral da educação para a melhoria das condições de vida e para a redução da pobreza, acção esta, que está sendo materializada actualmente através do PEE, que resulta da contribuição dos anteriores PEEs 1998 - 2006 - 2010/11 - 2012/16 estendido ate 2019, que rebusca e continua a priorizar os objectivos do anterior PEE. Nestes períodos se destaca a massificação do ensino básico como uma resposta a demanda de escolarização.

De facto, os desafios para a concretização da massificação da educação no ensino básico em Moçambique, são de capital importância, pelo que nos remete ao debate sobre a democratização do acesso a educação.

Democratização da educação

Esta abordagem não se concentra na discussão sobre o que entendemos por democracia, mas ela advém de estudo sobre a escola democrática. Para aprofundarmos este assunto, importa clarificar que o acesso não se refere apenas ao momento da matrícula do indivíduo na escola. Ela inclui o percurso que a criança irá realizar ate a conclusão do nível. Assim as questões de retenção são igualmente tratadas quando nos debruçamos sobre a democratização do acesso e a escolarização. Negativamente, existem as barreiras que têm contribuído para a não participação do indivíduo na escolarização: a quase inexistência de saberes locais que constituem vectores não democratizadores do acesso, isto é, só é possível falar em acção democrática depois que “*garantirmos o acesso de toda população escolarizável*”⁶⁷ ao sistema de ensino básico

Após a Independência, Moçambique foi virtualmente alcançada a democratização do acesso universal à educação, isto é, em 1981, a taxa bruta de admissão no EP1 alcançou os 110 por cento. Nos anos seguintes, contudo, a crise económica e a instabilidade política reduziram drasticamente a taxa de admissão, que baixou para 54%, em 1994. A taxa de admissão bruta no EP1 tem estado, desde então, a recuperar, estando em 79% em 1998, continuando, no entanto, muito abaixo da taxa

⁶⁷ Moacir Gadotti, Qualidade na educação: uma nova abordagem

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf

de 1981. Existiam, em 1998, 6.114 escolas do EP1 (muitas das quais oferecem, na verdade, menos de cinco classes), mas apenas 378 escolas do EP2. Como resultado disso, relativamente poucas crianças (e muito poucas nas zonas rurais) têm a oportunidade de concluir o ensino primário (MINED, 1998:9). Aliado aos resultados, factores se evidenciam negativamente para o baixo nível de conclusão e, conseqüentemente, o retraimento da democratização do acesso ao ensino básico e são unanimemente relacionados com o número de escolas disponíveis para o ensino básico, o percurso, vezes sem conta penoso, que a criança realiza para alcançar a escola, as condições socioeconómicas deficitárias em que algumas famílias estão mergulhadas, o enquadramento pedagógico dos alunos, o absentismo na escola, entre outras – que, por outras palavras, tornam distante o alcance dos objectivos do milénio - educação para todos. Entretanto, as acções empreendidas pelo sector de educação têm incentivado e assinalado avanços significativos no ensino básico, tal como iremos demonstrar, em seguida, através de dados e dos principais indicadores de acesso a escolarização.

A expansão da rede escolar

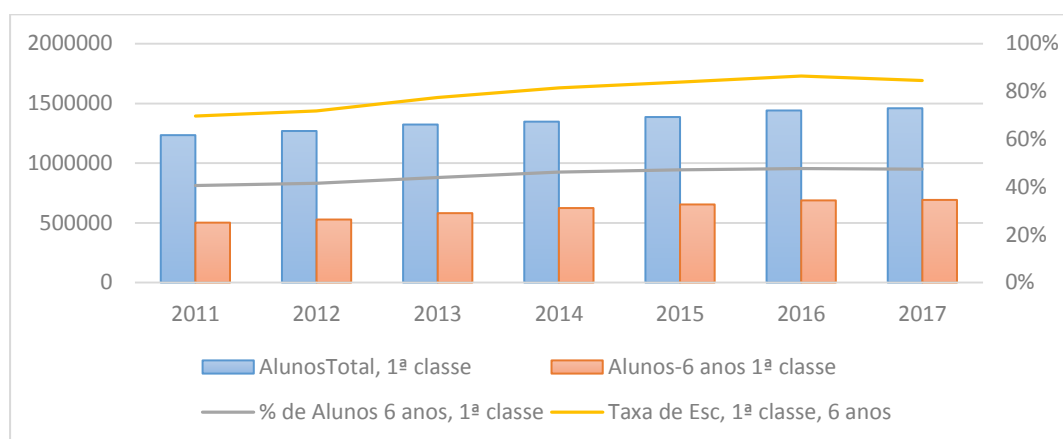
Em 2017 a rede escolar continuou a crescer com maior destaque para o 2º Ciclo do Ensino Primário como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1: Rede escolar, Ensino Primário, turno diurno, 2011, 2016-2017, ensino público, privado e comunitário

Nível de Ensino leccionado	Escolas por nível de ensino				
	Número de escolas			Crescimento	
	Linha de base, 2011	2016	2017	Δ 2017/ 2016	Δ 2017/ 2011
EP1	10.987	12.527	12.768	1,9%	16,2%
EP2	3.652	7.102	7.655	7,8%	109,6%

Fonte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e adaptado pelo autor

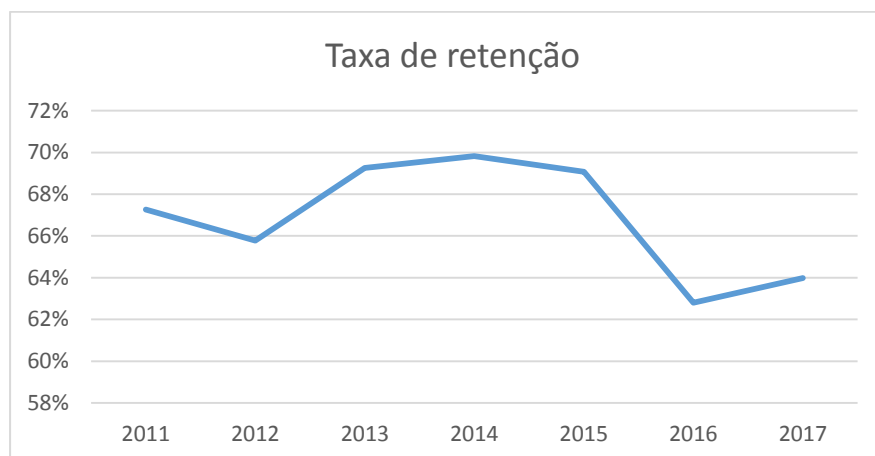
A taxa de escolarização na primeira classe aos seis anos - A taxa de escolarização teve uma tendência geral de crescimento de 2011 a 2017 de 70% a 84,5% com um ligeiro abrandamento entre 2016 e 2017.

Gráfico 1: Alunos aos seis anos, 1ª classe, 2011-2017

Fonte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

A taxa de retenção de 1ª até à 3ª classe

O gráfico 2 mostra o comportamento das taxas de retenção entre 2011- 2017, onde se pode notar que, em média, cerca de 33% dos alunos não se mantêm no sistema, por abandono, logo no primeiro ciclo do Ensino Primário.

Gráfico 1: Evolução da Taxa de retenção dos alunos do 1ª classe (ano n-2), todos os alunos, até a 3ª classe (novos ingressos),

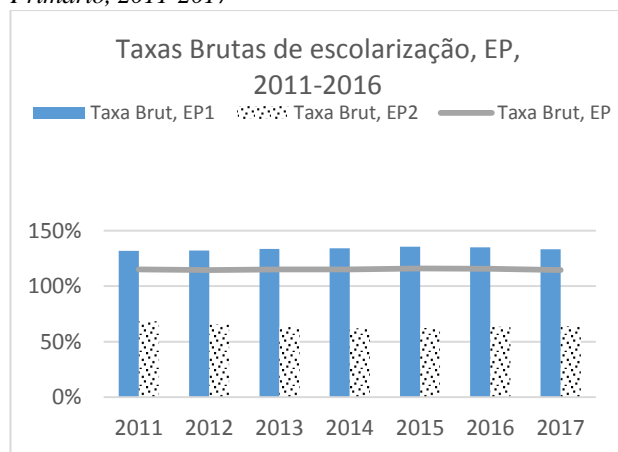
Fonte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

As taxas de escolarização

As taxas de escolarização ilustradas nos gráficos abaixo (3 e 4), mostram-nos uma ineficiência no sistema, uma vez que maior parte dos alunos que frequentam o EP1 está acima da idade e, por outro lado, olhando para a taxa líquida de escolarização, podemos notar que, eventualmente o

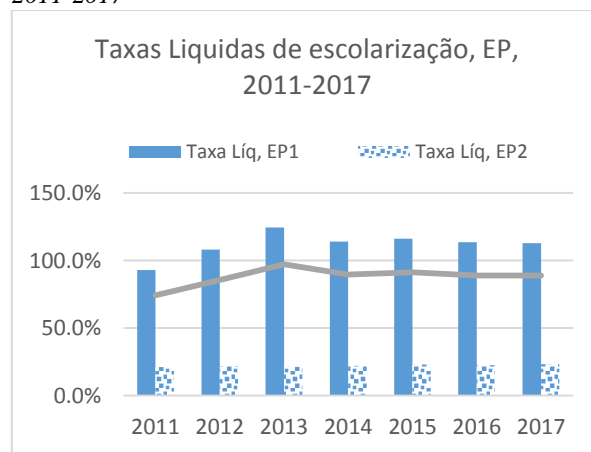
número de alunos com idade oficial para frequentar o EP1 tem estado a crescer mais do que a população com a mesma idade. O mesmo cenário, não se verifica para o EP2 visto que, tanto a taxa bruta de escolarização como a líquida, estão sempre abaixo de 100%.

Gráfico 3: Taxas Brutas de escolarização, Ensino Primário, 2011-2017



Fonte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

Gráfico 4: Taxas Líquidas de escolarização, EP2, 2011-2017



Rácio Aluno /Professor

O crescimento do corpo docente acima do crescimento do número de alunos no EP1 aliado ao facto de, entre outros, se ter alcançado a meta de contratação, melhorou, em 2017, o rácio de alunos por professor, depois de ter estado estagnante durante 2011 - 2015, como se pode verificar no 2. O rácio alunos por professor tem vindo a melhorar desde 2016, situando-se actualmente em 59,9.

Quadro 2: Rácios alunos por professor, EP1, 2011-2017, Ensino Público, diurno

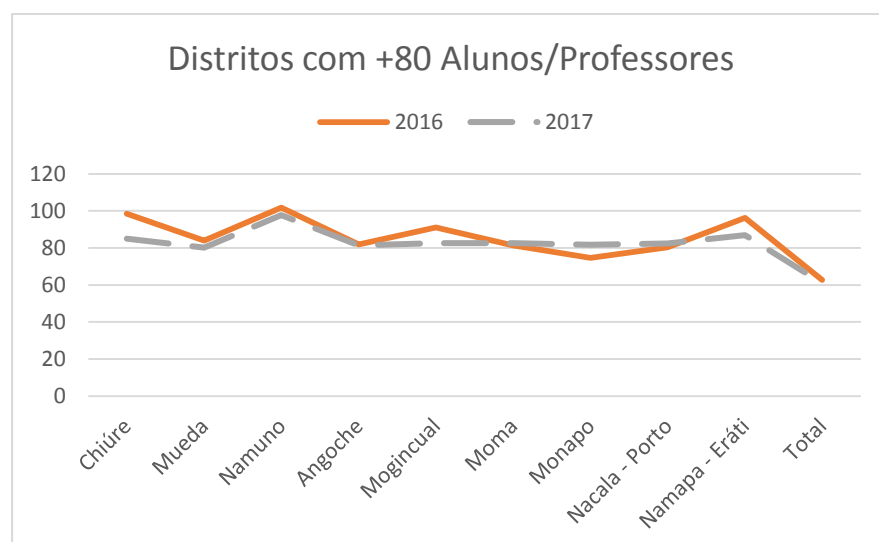
Província	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1 Niassa	65.3	67.7	64.2	65.3	63	61.5	60.1
2 Cabo Delgado	66.2	64	66.1	70.4	72.4	71.5	67.1
3 Nampula	74.8	72	70.2	69.9	69.2	70.2	70.4
4 Zambézia	72.4	70.2	70.9	70.1	71.9	68.7	65.3
5 Tete	60.9	62.4	63.9	62.7	64.3	60.8	60.5
6 Manica	51.7	51.1	51	50.2	50.3	48.9	48.0
7 Sofala	62.3	61	62	59.4	60.1	59.8	58.1
8 Inhambane	48.4	50.1	47.5	47.3	45.8	46.2	45.1
9 Gaza	48	49.4	49.1	48.3	49.2	49.5	48.2
10 Maputo	53.2	55.6	55.9	58.3	55.8	57.8	53.9
11 Cidade de Maputo	57.8	58.9	60	63.2	61	60	58.7
Total	62.9	62.7	62.6	62.5	62.6	61.7	59.9

Fonte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

Como ainda se pode ver no 2, o rácio alunos por professor, à excepção de Nampula, melhorou em todas as restantes Províncias, com destaque para as províncias de Maputo e da Zambézia. Nampula⁶⁸ mostra uma tendência de aumento pelo segundo ano consecutivo. A distância (ou paridade) entre a Província com o rácio mais baixo e o mais alto decaiu de 0.65, em 2016, para 0,64, em 2017⁶⁹.

Em 2017, existiam 09 distritos ⁷⁰⁾ com rácios alunos por professor acima de 80, contra 17 distritos, em 2016. Em 2017, entraram 2 novos distritos na lista de distritos com um rácio alunos por professor acima de 80: Monapo e Nacala-Porto, ambos da Província de Nampula (Vide gráfico 5).

Gráfico 5: Distritos com rácios alunos por professor acima de 80, 2016-2017



Fonte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

⁶⁸ Isto pode ser o resultado de muitos factores, entre os quais: o crescimento do número de alunos acima do planificado (a alocação dos novos professores é baseada nas previsões do número de alunos no ano seguinte), o não alcance das metas de contratação, atrasos nos processos de substituição dos professores que deixam o sistema, ou o abandono devido às más condições.

⁶⁹ A RAR constitui o fórum de diálogo principal entre o Ministério e os seus Parceiros e tem lugar no mês de Março/Abril de cada ano. A agenda da RAR é centrada no desempenho do sector, apresentado através do Relatório Anual de Desempenho, com vista a melhorar a implementação do PEE nos anos seguintes, com base nas áreas de enfoque, segundo a nova bordagem.

⁷⁰ A Nota Técnica deste indicador ligado aos desembolsos, exclui as Cidades Capitais.- Relatório de desempenho do sector de educação 2017.

Debate sobre qualidade da educação

Após iniciar o nosso percurso pelo currículo e depois a democratização do acesso, iremos agora, introduzir o debate sobre a qualidade de educação por ser mais um alicerce do currículo e que com a aceitação dos níveis de qualidade mais concordância teremos entre a escola e sociedade. Entretanto, está difícil encontrar a concordância sobre a percepção da qualidade de educação. Concretamente, a qualidade de educação é um conceito ligado a vida das pessoas e existe um conjunto de variáveis, intra e extra-escolares, que interferem na qualidade da educação, entre elas, a concepção do que se entende por educação. Por isso, a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica e dinâmica. A educação só pode melhorar no seu conjunto.

A qualidade de educação tem tido diferentes pontos de percepções e vários questionamentos. Por conseguinte, é de capital importância questionar o que é qualidade? - Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire⁷¹, que consiga acolher a todos e a todas.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada directamente ao bem viver de todas nas nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. Para Gadotti (2013) *“A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela”* o que nos levaria a questionar qual o papel do currículo e outros actores?

Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo esse tema. Um conjunto de factores contribuem para a qualidade na educação. O que é educação de qualidade? Para a Unesco,

a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. (...). Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (Unesco, 2001:1).

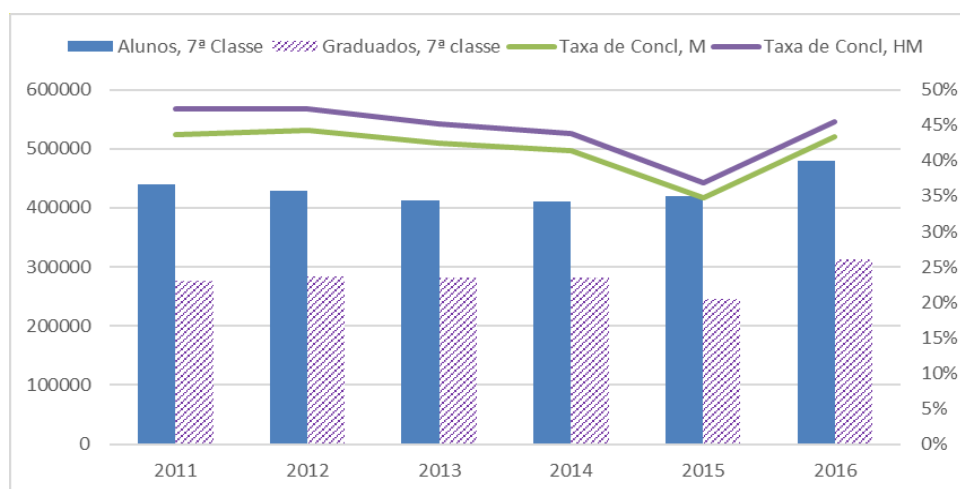
⁷¹ Citado por Moacir Gadotti, Qualidade na educação: uma nova abordagem - http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf

Em Moçambique continua sendo uma exigência social a busca de um modelo de educação que concilie os saberes da comunidade e a facilite a integração na vida global. Nesta expectativa foi-se plasmando nos sucessivos Planos estratégicos que, advogam a necessidades de se estabelecer cada vez mais níveis satisfatórios de qualidade de ensino do sistema educativo moçambicano em geral. Este pressuposto é comungado a nível internacional, sobretudo pela crença no papel da educação como um dos pilares de desenvolvimento de um país e a noção de que a pobreza global não pode ser reduzida a menos que todas as pessoas em todos os países tenham acesso a, e possam beneficiar de, uma educação básica de qualidade. Indubitavelmente, uma população educada é fundamental para o desenvolvimento nacional. Assim, numa estreita combinação com boas políticas macroeconómicas e sociais, a educação tornar-se-á num factor-chave na promoção do bem-estar social e na redução da pobreza, pois pode afectar positivamente a produtividade nacional e, por via disso, determinar padrões de vida e a habilidade das nações competitivas na economia global.

Embora o debate sobre a qualidade de educação seja interminável, foram elaborados baterias de indicadores de avaliação da qualidade de educação que nos ajudam a perceber o engajamento da sociedade em geral na melhoria dos serviços educativos. De entre o rol de indicadores são frequentemente utilizados as taxas de conclusão; as taxas de retenção e de progressão. No presente trabalho, ilustraremos as manifestações das taxas de retenção e conclusão. As taxas de progressão referem-se a promoção e reprovação, que no caso do ensino básico de Moçambique não são na actualidade de frequente uso visto que, as progressões são por ciclo de aprendizagem e o objectivo neste ciclo obrigatório é que a criança que ingressa no ensino básico deve termina-lo com sucesso.

A taxa bruta de conclusão do Ensino Primário - mede em percentagem o número de alunos que termina o ciclo em relação ao número de alunos inscrito no ano correspondente.

Como se pode verificar no Gráfico 6, a taxa de conclusão na 7ª classe reduziu entre 2011 e 2016 de 47% para 45%. Embora se tenha verificado a redução desde 2013, a queda entre 2014 e 2015 de 44% para 37% é significativa e resulta principalmente da redução do nº de graduados em 2016.

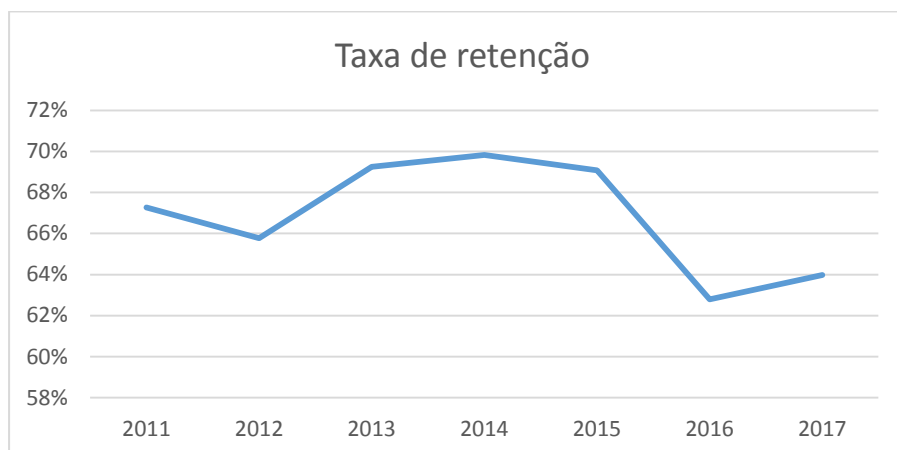
Gráfico 6: Evolução da taxa bruta de conclusão, 2011-2016, total e raparigas

Fonte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

A taxa de retenção de 1ª até à 3ª classe - nesta taxa precisamos perceber como se têm comportado as crianças que ingressam para os primeiros três anos de escolarização básica. Se considerarmos a idade de ingresso legal de 6anos, os resultados mostram que parte de crianças com 9anos de idade tem desistido dos programas escolares

O gráfico 07 mostra o comportamento das taxas de retenção entre 2011- 2017, onde se pode notar que, em média, cerca de 33% dos alunos não se mantêm no sistema, por abandono, logo no primeiro ciclo do Ensino Primário. Por outras palavras, é preocupante a percentagem de crianças que não atende completamente o currículo escolar neste ciclo. Como consequência desta amputação do sistema de conhecimentos, na criança, menor são as capacidades dos indivíduos se integrarem nas comunidades globais e tecnológicas. Outra pergunta interessante, está em perceber a relação escola (seus conteúdos) e as necessidades sociais ou ainda, as motivações para os níveis de desperdício.

Gráfico 07: Evolução da Taxa de retenção dos alunos do 1ª classe (ano n-2), todos os alunos, até a 3ª classe (novos ingressos)



Fonte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

Considerações finais

Os resultados do ensino básico lançam aos diferentes actores desafios importantes. No entanto, já em 2005, o Sector de Educação, destacava desafios reflectidos no objectivo sobre a qualidade do ensino basico⁷², enfatizando de maneira quase holística: a maior qualidade do ensino com melhor desempenho do aluno, contemplando a melhoria de qualidade do quadro de professores, melhor distribuição do livro e do material escolar, o desenvolvimento curricular, a melhor gestão escolar, a promoção da saúde escolar e um melhor sistema de certificação e acreditação. A qualidade passa pelo desenvolvimento das instituições da educação, contemplando uma melhor gestão dos recursos humanos; uma melhor planificação, orçamentação, monitoria e balanço, tanto no nível central como de forma harmonizada com os níveis descentralizados; um melhor sistema de gestão dos conhecimentos e de comunicação; o combate à corrupção; a gestão dos riscos de calamidades e a capacitação geral dos quadros dentro do conceito da melhor oferta de serviços públicos de qualidade. Entretanto, foram verificados progressos, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir o acesso e a qualidade.

⁷² Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011 (PEEC).

Referências

- BASÍLIO, Guilherme. *Os saberes locais e o Novo Currículo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado na Universidade Pontifícia Católica de S.P. 2006.
- CASTIANO, José P. et al. *A longa Marcha duma Educação para todos em Moçambique*, Maputo, Imprensa Universitária, 2005.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Políticas e estrutura, planos de estudo e Estratégicos de Implementação*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- MÁRIO, Mouzinho e NANDJA Débora. *A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*. Coordenação do “EFA Global Monitoring”. Paris, UNESCO, 2005
- MINED. *Sistema de Gestão e Garantia de Qualidade*, Maputo, MINED, 2012.
- UNESCO, 2005. *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014). Brasília, UNESCO.

Indisciplina e violência escolar em três escolas de Maputo/Moçambique⁷³

*Fernando Francisco Pereira*⁷⁴

Resumo

O texto discute as interpretações que professores do Ensino Secundário Geral de três Escolas Públicas de Maputo produzem acerca de indisciplina e violência escolar que os alunos praticam contra os mesmos. O estudo foi realizado com uma amostra de 152 professores de ambos os sexos e trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo. Para a recolha de dados foi aplicado um questionário, realizadas 12 entrevistas semiestruturadas, em cada escola e entrevistados 4 professores. Os resultados do estudo revelaram que os principais actos de indisciplina escolar presentes nas escolas investigadas são: barulho, conversas entre alunos, risos, brincadeiras, provocações, pulos, falta de respeito, desprezo, xingamento e desobediência às regras de regulamento das escolas. Para resolverem esses problemas, os professores recorrem à aplicação de castigos ou punições e, em pequeno número lançam mão de diálogo com os alunos. Os docentes dizem que os efeitos dos actos de indisciplina e violência escolar, sejam elas físicas ou simbólicas, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, afectam a própria actividade docente, provocam reacções dos próprios alunos, que organizam emboscadas, lançam pedras e agredem fisicamente aos professores ao saírem do edifício da escola. Os professores embora não diferenciam a indisciplina de violência, fazem uma gradação de gravidade dos actos entre um e outro fenómeno e, ainda entendem que a violência pode ser resultado da indisciplina.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Violência escolar. Percepções e Interpretações dos professores. Psicologia Histórico-cultural.

Abstract

This paper portrait the opinion polling of teachers from three public high schools in Maputo/Mozambique about their students' disruptive behaviour which turns into violence to certain extent. The subject carried out this quantitative and qualitative study by interviewing 152 teachers, males and females. For the process of data gathering, the researcher used as instrument the questionnaires and he managed to interview four teachers in each school. The feedback from the study reveals that misbehaviour and violence perpetuated by most of the students from the three schools is due to noisy classes which occur by means of conversation amongst students during the lessons, giggles or simply guffaws, kidding, provocations, leaps during the lessons, disrespect, patronizing and disobedient attitudes towards the school regulations. Some of the teachers resort to sort of punishment and others prefer to talk to the students in a peaceful way to avoid worsening the situation. According to the teachers point of view, any kind of students' disruptive behaviour influence badly the learning and teaching process and activity, given that they cause bad reactions meanwhile they leave the school premises. When it's time to go home, they say pejorative words to other students as a way of irritating them, raise dust and make ambush to other students, throw stones at them, beat teachers etc. Therefore, teachers, without making difference between indiscipline and violence, they regard violence as a result of the students' bad behaviour. Teachers consider violence as a result of the way the students behave themselves at school.

Key words: Disruptive behaviour in schools. Violence in schools. Teachers point of view and interpretations. Historic –cultural psychology.

⁷³ Este artigo resulta da Tese de Doutoramento do autor, apresentada e defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, em 2016.

⁷⁴ Licenciado em Psicologia e Pedagogia; Mestre em Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Email: pereirafranciscoponte@gmail.com

Introdução

Propomos neste artigo apresentar as interpretações de professores sobre a presença de indisciplina e violência escolar de alunos de três escolas secundárias públicas da cidade de Maputo, pois, no contexto Moçambicano pesquisar a indisciplina e violência escolar revela-se como de grande novidade e pertinência.

Do nosso ponto de vista, violência e indisciplina escolar devem ser vistas como integrantes da vida de uma organização dinâmica como a escola. Nestas circunstâncias, a reflexão com as escolas acerca desses fenómenos, pode representar uma oportunidade de contribuir para o fortalecimento das relações entre professores e alunos, e muito particularmente, pode significar o desenvolvimento de capacidades sociais de comunicação com vistas à melhoria da qualidade de ensino nas escolas de Maputo.

Dessa forma, a sala de aula é vista aqui, como um grupo social e cultural no qual professores e alunos constroem sentidos para a indisciplina e violência escolar, identidades, histórias escolares diferenciadas e singulares (GOMES & MONTEIRO, 2005; GOMES, DIAS & VARGAS, 2017).

Este artigo focaliza a indisciplina e violência dirigida ao professor por seus alunos adolescentes, em sala de aula, no contexto escolar. A pesquisa tinha como objectivo compreender as interpretações dos professores acerca desses fenómenos, discutindo as especificidades das relações de ensino-aprendizagem, no sistema educativo Moçambicano. Para se contextualizar as manifestações de violência e indisciplina escolar nas três escolas, apresentaremos, de forma breve, a discussão teórica sobre a indisciplina e violência escolar, as diferenças entre esses fenómenos com base no que já foi estudado no Brasil, Portugal e Moçambique.

1- Indisciplina e Violência Escolar

Buscamos apoio em Pereira (2010) para reconhecer que o sistema de educação moçambicano, dentro do âmbito familiar, mudou muito nos últimos tempos em relação a reconhecer a importância da autoridade dos pais junto às crianças e adolescentes. Essa mudança vem reflectindo dentro das escolas em Moçambique, pois concordando com Fontana (2007) dificilmente um estudante reconhecerá um estranho, seja ele, seu professor, coordenador pedagógico ou director de escola como autoridade a se respeitar, se não o faz nem com seus próprios pais.

Para esta autora, a questão de fundo é que os professores, ao tratarem o comportamento agressivo, não desconsiderem as causas do mesmo, e isto, infelizmente nem sempre se verifica nas três escolas de Maputo que pesquisamos.

Do ponto de vista de Amado (2001), as formas usadas pelos professores para solucionar a indisciplina e violência escolar devem ser entendidas como actividades intencionais levadas a cabo pelos agentes da interacção destinadas a responder às necessidade de domínio e controle da sala de aula, em função da percepção e interpretação que cada agente (aluno-professor), faz da situação da indisciplina e violência na sala de aula em que eles estão envolvidos.

Ainda Amado, (2001) recorrendo a Perrenoud (1993), afirma o seguinte:

Como em qualquer organização, os alunos mantêm uma relação estratégica com as regras que são supostas para gerir a sua participação e o seu trabalho na escola. Muito longe de fazerem constantemente o que lhes é pedido, tentam, com sucesso desigual, negociar ou alterar as regras da instituição (AMADO, 2001, p. 144).

Assim, a legitimidade é conferida pelos alunos se o professor passar pelos vários critérios como firmeza, justiça, amizade e capacidade de ensinar. Se essas características não forem identificadas na acção do professor, emergem, então, os contra poderes, recíprocas entre professores e alunos.

Oliveira (2011) diz que, a indisciplina além de causar danos ao professor e ao processo de ensino- aprendizagem, também prejudica o aluno uma vez que o barulho e a movimentação na sala de aula impedem qualquer trabalho produtivo. O professor grita na tentativa de se fazer ouvir e os alunos mal escutam dando continuidade a actividades que não aquelas que deveriam ser realizadas. Segundo a autora, o problema da indisciplina não se restringe a uma determinada região, classe, grau ou unidade escolar, configurando um problema universal (OLIVEIRA, 2011, p. 21). Tão pouco é específico de uma determinada classe social.

Na mesma linha, Vasconcelos (2009) diz que actualmente observa - se que, a indisciplina tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano escolar, ultrapassando a vinculação de tipo (pública, comunitária ou privada) e de localização geográfica (de centro ou bairros, nas capitais ou no interior, urbanas ou rurais). Para esse autor, a indisciplina é um fenómeno social delicado, que do ponto de vista do professor afecta a sua auto- imagem e produz o fracasso profissional.

Por seu turno, Passos (2011) explica que *“a indisciplina é energia desperdiçada sem um alvo preciso ao qual se fixar, e como uma resposta, portanto, ao que se oferece ao aluno”* (PASSOS,

2011, p. 110). Dessa forma, a indisciplina segundo este autor pode ser compreendida “*como uma espécie de termómetro da própria relação do professor com o seu campo de trabalho, seu papel e suas funções*”.

Conforme Souza (2012), a indisciplina e a violência na escola precisam ser estudadas, entendidas e divulgadas de forma simples, de fácil compreensão para que a sua resolução, aliando educadores, pais e Estado, possa acontecer de forma efectiva e diversificada, adequando a cada espaço escolar e assim, desenvolvendo políticas públicas que atendam às necessidades existentes.

Já Silva e Nogueira (2008), desenvolveram uma investigação qualitativa que envolveu a observação em duas salas de aulas durante aproximadamente um ano. Os resultados dessa investigação indicam a necessidade/possibilidade de uma distinção entre indisciplina e violência escolar e revelam a importância de se compreender melhor o fenómeno da indisciplina, entendida pelos autores como “*comportamentos que violam mais directamente as regras criadas estreitamente com vista à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico*” (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p. 33).

Os comportamentos de violência observados por esses autores foram divididos em dois grupos. O primeiro deles são aqueles comportamentos facilmente identificados pela instituição escolar, pelos alunos ou pelos próprios pesquisadores como sendo actos de violência, aqueles que se encontram devidamente prescritos nas leis de cada país como sendo crimes (casos de agressões físicas, dano ao património público e um atentado com bomba). No segundo grupo, aqueles comportamentos que, embora dificilmente possam ser enquadrados como actos infraccionais, apresentam certa gravidade e afectam directamente a integridade dos sujeitos, ainda que possam ser confundidos com os actos de indisciplina ou passar por brincadeiras (SILVA; NOGUEIRA, 2008, p. 54-55).

Esse debate nos remete ao autor Debarbieux (2002), que amplia o conceito de violência utilizando o termo “*actos como extorsão, vandalismo, palavras ofensivas*”. Desse modo, este autor analisa a violência não somente a partir das leis constitucionais, mas, também, do trauma que as palavras, uma extorsão, uma briga pode causar a uma vítima. É importante trazer esse fenómeno, com ocorrência frequente na contemporaneidade, pelo facto de permitir diagnosticar fronteiras que os separa dos termos “*indisciplina e violência encontram-se, principalmente quando se busca medidas eficazes e pedagógicas de prevenção dos comportamentos agressivos entre crianças e adolescentes*”.

Por seu turno, Lima (2012), diz que, os alunos são os principais detonadores da violência no recinto escolar, o que se traduz por linguagem pejorativa, discussões e agressões físicas. Seu estudo mostra como causas relevantes a desestruturação familiar, a intolerância, a falta de respeito às diferenças e o tráfico de drogas.

Também Stanislau (2012), aponta a existência da relação entre a (in) disciplina e a temática da violência, na perspectiva de que, em algumas ocasiões, a primeira seja geradora da segunda. Nesta pesquisa a (in) disciplina nas escolas foi expressa através de agressões verbais e físicas entre os alunos e desses para com professores e funcionários, que pareceram se sentir desorientados e intimidados.

Os sujeitos da pesquisa de Stanislau tiveram dificuldades em reconhecer na sua actuação profissional, elementos que possam contribuir para o desencadeamento de actos indisciplinados dos alunos. Para eles o foco da problemática incide apenas no aluno ou na sua família.

Por seu lado, Albuquerque, (2011) aponta para uma escola esvaziada de sentido social e de sua actividade principal de reflexão e aprendizagem do conhecimento, em que a indisciplina é trazida para o primeiro plano, servindo como pano de fundo para ocultar o objectivo maior ao qual a escola deveria dedicar-se: o ensino. Também Guimarães (1996), sustenta que, a homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares e, todavia, a disciplina imposta através de actividades que controlam o tempo, o espaço e o movimento na escola gera a indisciplina ou violência escolar. A autora define “violência” como acto violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral. Em contraposição, aborda a indisciplina enquanto acto que leva à desordem, à desobediência, à rebelião. No entanto, entende que a indisciplina não tem que ser vista somente por um viés negativo, mas como uma resposta dos alunos a esse sistema homogeneizador imposto pela instituição escolar.

Titosse (2011), por sua vez, analisou a relação entre o consumo de extensões de cabelos humanos por parte de alunas e a violência escolar na Escola Secundária de Laulane em Maputo/Moçambique. O autor concluiu que, o consumo de extensões actua como um elemento de diferenciação entre as estudantes na medida em que possibilita a obtenção de benefícios sociais tais como: a admiração, o prestígio e a popularidade. O uso das extensões constitui-se desse modo uma prática que gere violência escolar simbólica, que se manifesta por actos e sentimentos como, inveja, admiração, isolamento, desqualificação e vergonha, denunciando desigualdades por detrás do uniforme escolar.

Pereira (2010), fazendo uso de método qualitativo e quantitativo pesquisou os conflitos que acontecem em escolas de Maputo, em Moçambique, com o objectivo de compreender como os professores actuam na resolução de conflitos na escola na relação professor e alunos, os motivos para os conflitos, as estratégias utilizadas para a resolução dos mesmos e os objectivos visados pelos professores nas estratégias seleccionadas.

O autor concluiu que, os conflitos na relação professor e aluno possui uma história recente, que houve dificuldade dos professores em caracterizar a importância do fenómeno na escola como um todo e a falta de objectivos pedagógicos para enfrentar o conflito e as desavenças.

Foi possível verificar que, dos 50 professores que participaram da pesquisa, mais da metade esteve envolvido em conflitos, mas atribui a responsabilidade à indisciplina e à má educação dos alunos. Para Marra e Tosta (2008) o conceito de violência escolar é tratado de maneira ambígua nos dicionários, considerando ora como agressão física, moral e coerção a outrem, a exemplo do que se encontra no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986); ora como força ou impulso, como se encontra no Dicionário Caldas Aulete (1964); ou mesmo como acção que atinge directamente o corpo da pessoa, indirectamente alterando o ambiente físico ou danificando recursos materiais, como aborda o Dicionário do Pensamento Marxista de 1988 (*apud* CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999).

Para Fischer (1992, p.14) a “*violência vem do latim ‘vis’ ‘que significa força, vigor, poder’*”. O mesmo autor define a violência escolar como o recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica. Para Schiling (2011,p.7) “*o violento é aquilo que é contrário ao direito e à justiça*”. O autor explica que o violento é aquele que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser. A violência é todo acto de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém.

Neto (2005) define a violência escolar como todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao património e actos criminosos. Muitas dessas situações, explica o mesmo autor, como dependente de factores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários. Porém, percebe-se que não apenas os alunos, mas também o corpo docente das instituições de ensino está sujeito a situações de violência no ambiente escolar.

Segundo Gasparin (2003) entender a violência escolar, a sua manifestação na escola, na relação professor-aluno é importante, porém a presença mais intensa da violência escolar no

cotidiano da escola tem aumentado a complexidade da relação professor-aluno, tornado mais agudos os conflitos próprios dessa relação (GASPARIN, 2003, p.296). Este artigo focaliza a violência dirigida ao professor por seus alunos adolescentes, em sala de aula, no contexto de unidades de privação de liberdade. A pesquisa tinha como objectivo compreender a percepção dos professores acerca do fenómeno, discutindo as especificidades das relações de ensino-aprendizagem, marcadas pelas características de uma escola inserida no sistema socioeducativo.

Tendo como base os estudos sobre indisciplina e violência escolar até agora analisados, Silva e Nogueira (2008) alertam sobre violência e indisciplina escolar:

Violência como comportamentos mais graves e violadores de regras sociais mais amplas, também fortemente condenáveis em outras esferas da vida social. Os autores chamam a atenção o modo sempre impreciso com que a violência escolar é descrita pelos sujeitos, como: agressões físicas e verbais, uso de drogas, ameaças, porte de arma e formas de preconceito, enquanto indisciplina como comportamentos menos graves e que feririam mais especificamente, as regras que visam assegurar a realização do trabalho pedagógico (SILVA & NOGUEIRA, 2008, p. 35).

Em suma, de acordo com os autores, indisciplina em sala de aula versa sobre um conjunto de comportamentos considerados pelos professores como menos graves que se podem agrupar em cinco temas fundamentais: da conversa, do movimento, do tempo, da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno. Definem a indisciplina como comportamentos que violam as regras do fundo ético que servem para regular a convivência no espaço escolar para o melhor funcionamento da escola e que pode prejudicar o trabalho docente. Além disso, alguns autores tratam da ambivalência desses dois termos indisciplina e violência e outros não os distinguem entre si ou até mesmo os igualam.

É interessante como todas as pesquisas enfatizam a violência física exercida pelos alunos, mais do que as simbólicas, como as violências institucionais, políticas e pedagógicas que podem levar os alunos a serem indisciplinados e violentos. Nos casos em que a indisciplina leva à violência no meio escolar, esta se associa a lutas e brigas entre alunos, passando pela agressão aos professores, até casos de homicídios, verificados nos países onde existe facilidade de obtenção de armas e onde os alunos mais facilmente são portadores de armas nos recintos escolares. Outras pesquisas enfatizam a destruição familiar e o tráfico de drogas.

1.1. Desenho da Pesquisa

A produção do material empírico iniciou-se em 2013 e a realização das entrevistas foi em 2015 na capital de Moçambique.

1.2. Escolas Pesquisadas

À luz dos critérios de classificação das escolas secundárias participantes na pesquisa, estas são do tipo A, nomeadamente as Escolas Secundárias Josina Machel e a Francisco Manyanga; e uma do tipo C, a Escola Secundária São Dâmaso. (MEC, 2003. p. 7-8).

1.3. Procedimentos e instrumentos para a produção do material empírico

Nas Escolas Secundárias Josina Machel e Francisco Manyanga, pesquisamos junto aos professores do Ensino Secundário Geral, que lecionavam da 8^a a 12^a classes. Na Escola Secundária São Dâmaso, pesquisamos junto aos professores da 8^a à 10^a classes.

A escolha dos professores que leccionavam o primeiro e segundo ciclos do Ensino Secundário Geral deve-se ao facto de nesse sub-sistema de ensino moçambicano encontrarmos a maioria dos adolescentes com as idades compreendidas entre 13 - 17 anos, período etário que a literatura consultada aponta como sendo um período propício a condutas relacionadas à indisciplina e violência escolar. Os eventos de indisciplina e violência escolar entre professores e alunos são frequentes no subsistema do Ensino Secundário Geral. Como afirma Mwamwenda (2005, p. 59), é neste período que ocorrem grandes mudanças físicas, emocionais, fisiológicas e psicológicas. Por seu turno, para Vigotski (1934/2010, p. 278), o comportamento social da criança e do adolescente não deve ser analisado apenas do ponto de vista biológico, mas também do ponto de vista social e cultural.

O estudo definiu-se como uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Realizamos 12 entrevistas semiestruturadas com professores, retirados de uma amostra de 152 professores que responderam ao questionário, dos 250 professores das três escolas.

Para responder ao questionário, os 152 professores foram assim distribuídos entre as 3 escolas: 33 professores, dos quais 9 são do sexo feminino que actuam no 1^o ciclo da Escola Secundária São Dâmaso (da 8^a à 10^a classes); 61 professores de ambos os sexos, da Escola Secundária Josina Machel, que actuam no 1^o e 2^o ciclos (da 8^a à 12^a classes), deste total, 20 são do sexo feminino e 58 professores, de ambos os sexos da Escola Secundária Francisco Manyanga, no 1^o e 2^o ciclos (das 8^a à 12^a classes), do total 14 são do sexo feminino. Os professores que

participaram das entrevistas foram divididos em: 4 da Escola Secundária São Dâmaso, 4 da Escola Secundária Francisco Manyanga e 4 da Escola Secundária Josina Machel.

O preenchimento do questionário pelos professores foi realizado de forma voluntária, porém, orientado pelo pesquisador e pelos Diretores Pedagógicos das escolas, que acompanharam dia a dia a produção do material empírico. Dentre as orientações recebidas, foram informados os professores sobre a importância do estudo, que a pesquisa salvaguarda a confidencialidade acerca das informações fornecidas pelos professores das escolas, assim como foi esclarecido pelo pesquisador como preencher o questionário e a devolução do mesmo ao pesquisador ou à direção da escola, logo que terminassem de preenchê-lo. A produção desse material para a realização do estudo empírico aconteceu de Julho a Dezembro de 2014, tempo lectivo das escolas secundárias de Moçambique.

1.4. Entrevistas

Realizamos entrevistas semi-estruturadas para nos auxiliar a compreender mais a fundo as causas, frequência, características dos alunos considerados indisciplinados e violentos, formas de resolução desses problemas e como os professores definem esses fenómenos, nas três escolas de Maputo. As entrevistas individuais, semiestruturadas, foram gravadas em áudio e transcritas pelo pesquisador, para se desenvolver a análise qualitativa da pesquisa. Foram selecionados quatro (4) professores de cada uma das três escolas. O roteiro da entrevista continha 12 perguntas que procuram investigar: a frequência dos actos de indisciplina e violência na sala de aula; as causas de indisciplina e violência escolar; as características dos alunos que cometem actos de indisciplina e violência na escola; como são resolvidos os actos de indisciplina e violência escolar; as implicações desses actos no processo de ensino e aprendizagem e como os professores definem indisciplina e violência escolar.

Na Escola Secundária Josina Machel, participaram da pesquisa três professores do sexo masculino, cujas disciplinas são Português, Filosofia e Física, e uma de sexo feminino, que lecciona Biologia. Na Escola Secundária Francisco Manyanga, todos os participantes da pesquisa são do sexo masculino e leccionam as disciplinas de Filosofia, Português, Matemática e Física. A escola possui professoras, mas estas não aceitaram participar da entrevista. Na Escola Secundária São Dâmaso, participaram da pesquisa quatro professores, dos quais três são professores que

leccionam as disciplinas de Física, Inglês e Português e uma do sexo feminino, que lecciona a disciplina de Português.

No quadro 1, apresentamos os 12 professores que participaram das entrevistas, as disciplinas que leccionam, o tempo de serviço, o nível académico e as escolas onde trabalham. Os nomes dos professores são fictícios.

Quadro 2- Professores entrevistados

Nome/entrevista	Curso	Tempo de serviço	Nível académico	Escola
Rosa entrevista 1	Inglês	12 anos	Licenciada	E. São Damaso
Regina/entrevista 2	Biologia	12 anos	Licenciada	E. São Damaso
Mário/entrevista 3	Português	7 anos	Licenciado	E. São Damaso
Mateus/entrevista 4	Psicologia Escolar	8 anos	Licenciado	E. São Damaso
Saulo/entrevista 5	Português	7 anos	Licenciado	E. Josina Machel
Mariana/entrevista 8	Biologia	33 anos	Licenciado	E. Josina Machel
Pedro/entrevista 7	Educação Física	7 anos	Licenciado	E. Josina Machel
Brito/entrevista 6	Física	8 anos	Licenciado	E. Josina Machel
Gabriel/ entrevista 9	Matemática	12 anos	Mestrado	E.F. Manyanga
Carlos/ entrevista 10	Português	5 anos	Licenciado	E.F. Manyanga
Joaquim/ entrevista 11	Português	40 anos	Licenciado	E.F. Manyanga
Rodrigo/ entrevista 12	Filosofia	10 anos	Licenciado	E.F. Manyanga

1.5.1.Resultados

1.5.2. Indisciplina nas Escolas: o que dizem os professores?

De acordo com os 12 professores, os principais tipos de indisciplina que acontecem na sala de aula nas três escolas de Maputo podem ser resumidos nos seguintes: barulho, conversas entre alunos, risos, brincadeiras, provocações, pulos, ameaças, falta de respeito, desprezo e desobediência ao professor.

Mariana diante do questionamento do pesquisador sobre quais os principais actos de indisciplina vividos nas escolas em estudo, explicita os tipos de indisciplina, a frequência com que acontecem, algumas causas e formas de resolução desses actos:

Eu fui vítima de indisciplina, sofri várias vezes. Os alunos fazem indisciplina por estarem embriagados, ou por consumo de drogas. Às vezes eles cometem actos de indisciplina, o professor manda sair da sala, eles não aceitam sair. Falam que não vamos sair, o professor insiste para os alunos saírem da sala, simplesmente, não saem. Como eu sou mulher tenho medo, se for rapaz não lhe toco. Às vezes os colegas quando vêm que a aula está parada, os colegas tiram ele para fora da sala de aula. Estes atos são: barulho, conversas, risos, brigas entre alunos. Acontecem várias vezes (Mariana, entrevista 8).

De acordo com a professora, os alunos praticam indisciplina por estarem embriagados ou por consumirem drogas (ela não especificou o tipo de substância de que os alunos fazem uso). Ela disse que, na ocasião em que eles cometem actos de indisciplina na sala de aula, quando os manda sair, os alunos não aceitam sair. Ela tem medo por ser mulher e, se for um rapaz o autor da indisciplina, ela não lhe toca. Quando assim acontece, são os próprios colegas que resolvem o problema, retirando o(s) colega(s) da sala.

Entendemos que o medo da professora Mariana frente às ameaças de alunos do sexo masculino é um facto social, que atravessa séculos, que se constituiu histórica e culturalmente entre mulheres e homens moçambicanos. É como nos ensina Vigotski (1983/1995,) nos transformamos em pessoas histórico-culturais o tempo todo, estamos em constante transformação por meio de nossas vivências culturais, nas relações com os outros. O medo da professora não é o mesmo medo dos professores homens, porque primeiro, a sociedade moçambicana é atravessada por muitos séculos do machismo contra as mulheres, elas eram vistas como pessoas que deveriam ficar em casa a cuidar dos filhos, não podem competir em igualdade de circunstância com os homens. Os alunos como apropriam-se disso, nas relações familiares, ao chegarem à escola não tem respeito pelas professoras e afrontam-nas muito mais em relação aos professores homens.

O medo que a professora Mariana revela no seu discurso foi também constatado no estudo de Rocha (*apud* GONÇALVES; TOSTA, 2008), intitulado Complexo de Emilio: da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo. Segundo este autor, actualmente se observa que a violência e o medo envolvem o imaginário e o discurso de alunos, de professores e de moradores de bairro, na sua maioria, periféricos. Os jornais, a todo o momento, divulgam reportagens de professores sendo agredidos, escolas depredadas, tráfico e consumo de drogas invadindo esse espaço, até a ocorrência de mortes dentro e/ou no entorno das escolas. Além disso, para o autor, o medo é parte de um sistema de classificação social o qual, todas as vezes que se desestabiliza, provoca nas pessoas a sensação de risco e/ ou perigo.

Interessante notar que no próximo discurso, o professor Gabriel não explicita ter medo dos actos de indisciplina de seus alunos, o que mais uma vez nos indicia que as relações de género são construídas e explicitam diferentes formas de poder nas salas de aula. Vejamos o depoimento do docente Gabriel:

Existe sim indisciplina, num universo de 1000 alunos, 48% praticam actos de indisciplina. Os alunos apresentam desvio de comportamento. Já não chamamos muito de indisciplinados, este termo está a desaparecer, chamamos estudantes com desvio de comportamento, são aqueles alunos que, sistematicamente cometem uma infração, quer dizer, actos de indisciplina na sala e na escola, andam fora das normas estabelecidas na escola. Os principais actos são o barulho, gritos, insultos entre alunos, lutas ou brigas e desprezo. Frequentemente estes actos acontecem na sala. (Gabriel, entrevista 9).

Esse depoimento nos chama a atenção para o facto de o docente não distinguir indisciplina de violência. Ele considera indisciplina como desvio de comportamento e ainda afirma que o termo *indisciplina*, no contexto das três escolas pesquisadas, está a desaparecer. Esse professor nos mostra a complexidade do fenómeno ao arrolar os actos de indisciplina. Além das *brigas*, *insultos*, *barulho* e *desprezo*, Gabriel trata *as infrações* também como desvio de comportamento; aqui há tendência clara de individualizar e culpabilizar os estudantes.

Essa confusão foi também encontrada em uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, Brasil, por Silva e Nogueira (2008). Segundo esses autores, existem confusões, oscilações no emprego dos termos e, em função disso, defendem a possibilidade e necessidade de distinção entre indisciplina e violência escolar. Amado (2001) problematiza o que se considera como desvio argumentando que ele deve ser visto ao mesmo tempo como produto e processo de interacção social, fruto de um conjunto complexo de transações entre uma pessoa que se comporta de determinado modo e outra pessoa ou grupo que responde de modo peculiar (AMADO, 2001, p.102). Podemos afirmar a complexidade desse fenómeno no mundo, e não apenas nas três escolas de Moçambique e sua alta frequência, fazendo com que o professor Mateus (entrevista 4) afirme que “*a indisciplina na sua sala de aula faz parte do processo de ensino e aprendizagem, embora muitas vezes inviabilizem o andamento do mesmo*”. Ou seja, as relações de poder entre professores e alunos são uma constante nas salas de aula e muitas vezes são expressas pelos estudantes por meio da indisciplina, como forma de resistência e demonstração de força.

Vejamos o que o professor Carlos nos diz sobre isto:

O aluno quer distinguir-se diante do outro, mostrar-se que é diferente, fazer ver o outro que ele é mais vivo, mostrar o professor que é vivido,

mostrar que é superior ao professor na sala de aula. Os alunos saem de casa com uma concepção pré-estabelecida em relação ao professor, eles sabem que o professor na sociedade moçambicana é aquilo que é, uma classe social não considerada, isso parte da própria influência dos próprios pais, a forma como os pais encaram o professor, transmite ao filho aquilo que é ser professor hoje na sociedade moçambicana, visto como pobre, o aluno entra na sala com ar de desprezo, por que o professor na sociedade moçambicana não é nada. Então eles trazem consigo este preconceito da posição social do professor em Moçambique. Temos aqui alunos que, os pais são directores de empresas, políticos, ministros, estes quando vêm um professor, desvalorizam a figura do professor. O aluno sabe que o professor moçambicano tem salário magro, isso acaba influenciando o próprio aluno a não respeitar o professor. Os alunos não têm ética, perderam os valores éticos, não estão a ver o professor como um educador, não estão a ver o professor como um transmissor de conhecimento, não estão a ver como uma plataforma capaz de transmitir conhecimento e alavancar o país não, eles vêm o professor como simples coitado, a questão da falta de ética é que cria isso, por que os pais não transmitem as questões de ética para se poder valorizar a figura do professor, desvalorizam a figura do professor. Por vezes quando acontecem actos de indisciplina na sala com um aluno, o professor toma medida, o pai vem a correr para a escola, pega o professor pelo colarinho, xinga em frente do filho, qual é o respeito que o filho vai ter com o próprio professor? (Carlos, entrevista 10)

Pensamos que o discurso do professor Carlos, merece atenção, pois denuncia a desvalorização dos professores na sociedade moçambicana trazendo esta desvalorização como a principal causa dos actos de indisciplina nas escolas. Entretanto, a questão de indisciplina é mais complexa e não se reduz a culpabilizar os alunos e suas famílias. De acordo com Damke (2005), os professores colaboram na construção da indisciplina e nem sempre enxergam dessa forma as mesmas manifestações em contextos diferentes.

Para Garcia (1999), as causas dos actos indisciplinados podem ser externas ou internas à escola. As primeiras envolvem a influência dos meios de comunicação, a violência social e os problemas no ambiente familiar. Já as causas internas são representadas pelo ambiente escolar, as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Por isto, não podemos isentar a escola como também um factor que gera a indisciplina. Para Cruz e Gomes (2004), *“fica evidente que o problema não se encontra só no comportamento indisciplinado dos alunos, mas no jogo de empurra entre a escola, a família e a sociedade”*. (CRUZ; GOMES, 2004, p.73)

Pereira (2008) explica o discurso pedagógico actual como uma constante queixa em relação à falta de tudo que diz respeito ao que pode ser traduzido como autoridade paterna ou masculina, e que resulta em ausência de limites dos supostos privados de pai. Para além das questões que se

inscrevem no registro “biográfico”, há as que se inserem nas “*leituras psicopedagógicas das linhas freudianas*” (FREUD, 1950,p.350), nas quais um Édipo “pedagógico” busca centrar, unificar e aprisionar o sujeito entendido como maturação biológica ou psicogenética.

Vasconcellos (2009) diz que, a figura do professor comumente não é respeitada e o salário do professor tornou-se motivo de piada nos noticiários, sendo comuns críticas à escola pública, enquanto a particular é poupada. Isso tudo influencia a visão que os alunos têm de sua escola e seus mestres (VASCONCELLOS, 2009, p.67).

Se por um lado, há professores que localizam as causas dos actos de indisciplina nos próprios alunos e suas famílias, a professora Regina amplia esse visão trazendo para a cena a responsabilidade das escolas, das famílias e do sistema educacional moçambicano:

A causa de tanta indisciplina é devido às *turmas numerosas*. Trabalhamos com *77 a 80 alunos*, todos na idade menor, adolescentes, *brincam na sala*, imitam *filmes, novelas* que começam a reproduzir nas salas de aula. Os encarregados não estão presentes, o que constato é que, há este tipo de alunos, e acima de tudo, aqueles que não têm um apoio dos pais, portanto, ainda não sabe o motivo que os leva a cometer atos de indisciplina. Então, de certo modo, sobretudo nas minhas turmas, o trabalho que já fiz, eu constatei que, esses alunos são um grupo menor, são alunos que não têm acompanhamento dos pais ou encarregados de educação e encontram este espaço (escola) como foco para propagarem atos de indisciplina (Regina, entrevista 2). (*Itálicos nossos*)

Essas palavras ilustram claramente que os professores responsabilizam os actos de indisciplina a factores externos aos alunos, como a falta de uma estrutura adequada para atender às suas demanda como condições escolares, a mídia televisiva e pais ausentes, como também aos factores internos aos estudantes, como desrespeito aos professores e uso de drogas ou bebidas.

Ampliando o entendimento dos actos indisciplinados trazemos as palavras do professor Mateus:

Casos concretos de indisciplina na sala de aula, o protagonista principal é o professor neste caso. A forma como ele vai gerir a aula, se planifica bem a aula, organiza os conteúdos, não há espaço para isso acontecer. Nós podemos atribuir a culpa ao aluno, porque ele falou no momento impróprio, porque apresentou uma ideia, o professor repreende como se fosse uma indisciplina. Se nós soubermos gerir este tipo de participação nas nossas salas de aulas, podemos tornar a nossa aula mais interessante, motivante. Então, isso cabe especificamente ao professor fazer a gestão de comportamento dentro da sala de aula. (Mateus, entrevista 4).

Mateus desloca o foco dos alunos para os professores ao discutir as causas da indisciplina. Para ele, enquanto tivermos profissionais que não sabem planificar as aulas, que não sabem gerir as formas de participação dos alunos para a aula ser motivante e interessante, o fenómeno estará sempre presente na escola. Segundo Amado (2001), a legitimidade da autoridade dos professores é conferida pelos alunos se o professor passar por critérios como firmeza, justiça, amizade e capacidade de ensinar. E se essas características não forem identificadas na acção do docente, emergem, então, os contra poderes dos alunos e as contra estratégias que lhes dão expressão. Assim, adaptações, estratégias e contra estratégias surgem de um cruzamento complexo de poderes, de expectativas e representações recíprocas entre professores e alunos, aliado ao declínio da autoridade do mestre nas três escolas participantes desta pesquisa.

Até aqui apresentamos os tipos de indisciplina praticada pelos alunos e suas causas. Quem são esses alunos no dizer de seus professores?

De acordo com os professores existem cinco características de alunos que praticam actos de indisciplina:

1- *Alunos cujos pais são considerados ricos, poderosos e influentes* como diz Joaquim (entrevista, 11): “São filhos de chefes, administradores de empresas, ministros, directores nacionais, políticos, vice-ministros, transportam os cargos dos pais para a escola. Estes alunos não respeitam os professores”.

2- *Alunos socialmente pobres, agitados e vulneráveis:* descritos pela professora Mariana (entrevista, 8) como “*alunos agitados, não só com professores assim como com os próprios colegas, por isso formam gangues, quando um provoca, um chama gangue de outro bairro, costuma haver lutas às vezes*”, são aqueles que vivem nas periferias e sobrevivem de pequenos negócios de rua, pais desempregados resignados por outros professores, alunos com pais de baixa renda e excluídos;

3- *Alunos com falta de acompanhamento familiar:* descritos pelo professor Joaquim (entrevista, 11) como crianças cujos pais têm falta de tempo devido ao excesso de trabalho. Esses alunos passam a maior parte a ser cuidados por familiares próximos, como avós e irmãos mais velhos, ou por empregadas.

4- *Alunos vítimas de violência doméstica* não especificando a classe social segundo o professor Rodrigo (entrevista, 12).

5- *Alunos com problemas espirituais* – práticas de feitiçaria ou magia negra segundo o professor Joaquim (entrevista, 11).

As palavras de Joaquim, Mariana e Rodrigo reforçam a nossa tese de que as características dos estudantes não podem ser descritas desvinculadas dos factores culturais e históricos da sociedade Moçambicana. Esses dados reforçam a ideia de uma sala de aula vista pela perspectiva de Castanheira (2004) de que nos processos de construção de conhecimento, os sujeitos interagem no grupo, mediados por suas acções e por práticas culturais. Dessa forma, a aprendizagem é mais do que a simples transmissão de conteúdo, envolve compreender o que é ser aluno, ser professor, os papéis, deveres e direitos de cada um na escola. Há, portanto, que se compreender a produção de sentido para os actos de indisciplina por meio das significações pessoais, sociais e culturais que são naquela sociedade construídas dia após dia, mês após mês, ano após ano. Essas produções de sentido passam pelas implicações desses actos, tanto para os alunos quanto para os professores.

Para Joaquim, Mateus e Rosa (entrevista, 1) os actos de indisciplina podem implicar aos alunos o *insucesso escolar, o baixo ou fraco rendimento pedagógico; a reprovação, a inadaptação social, dificuldades de inserção social, expulsão da escola* que podem levar esses alunos a viverem em risco e enveredar pelo consumo de bebidas e outras drogas, mas também pela delinquência em geral. A produção de sentido das implicações dos actos de indisciplina para os docentes, segundo Mariana, é a necessidade de reinvenção de si mesmos e da realidade, há que superar o medo e o desespero dentro das escolas e salas de aula. Segundo Brito (entrevista, 6), há implicações que afectam o processo de aprendizagem e a condução das aulas pelos professores. Essas implicações não estão restritas às escolas e aulas de Moçambique, mas sim são implicações universais, não pertencem a uma região, classe, grau ou unidade escolar, por isto mesmo é importante serem debatidas entre os educadores, assim como questionar se há soluções para este fenómeno?

De acordo com a maioria dos professores entrevistados (Saulo, entrevista 5; Pedro, entrevista 7; Mariana, entrevista 8; Gabriel, entrevista 9; Carlos, entrevista 10; Joaquim, entrevista 11 e Rodrigo, entrevista 12), as soluções encontradas se remeteram ao uso de castigos e punições aos alunos como:

- Os alunos limpam os banheiros e o recinto da escola junto com os funcionários;
- Os alunos realizam trabalhos de lavoura nos campos da escola;
- São suspensos das actividades escolares;
- São reprovados se os actos forem continuados ou graves;

- Os professores marcam faltas vermelhas se for injúria;
- Chamam atenção que consiste em repreensão oral;
- Comunicam ou informam as estruturas da escola (diretor da escola, diretores de turmas, chefes de turmas para a tomada de medidas punitivas).

Entretanto, quando focamos o olhar em cada escola, podemos saber sobre outras práticas não punitivas, mas formadoras e informativas, como, por exemplo, na Escola Secundária São Dâmaso. Nesta, os professores (Mário, entrevista 3; Mateus, entrevista, 4; e Mariana, entrevista 8) afirmaram usar: diálogo, chamada de atenção oral na sala de aula, solicitação do encarregado de educação para tomar conhecimento do comportamento do educando; promoção de debates na sala de aula sobre questões éticas e morais usando textos escritos, e divulgação das regras de conduta logo no início do ano lectivo, sendo essa última prática responsabilidade dos directores das turmas ou classes.

Por sua vez, a Escola Secundária Francisco Manyanga, de acordo com os professores, possui um órgão instituído composto por directores das turmas, responsáveis por resolver qualquer “*desvio de conduta do aluno*”, como se viu no depoimento de Rodrigo (entrevista 12). Os professores afirmaram ainda, em suas palavras que, visto a escola ter mais de 7.300 alunos, e cada turma ser composta por entre 70 e 80 alunos, seria muito difícil para os professores resolverem os problemas de indisciplina; assim ocupam-se de questões disciplinares mais leves. Quando acontecem problemas mais graves, estes comunicam à direcção da escola, a qual, por sua vez, encaminha os alunos para o Gabinete de Atendimento Psicológico (Gabriel, entrevista 9), por acreditarem que não é uma questão da área deles (Joaquim, entrevista 11).

De acordo com Amado (2001), essa forma de resolver os problemas disciplinares recorrendo à direcção da escola é o procedimento de *correção pela dominação*, e a acção do professor é muito próxima da atribuição de um castigo. Este método, porém, tem como intenção prioritária dar ao aluno uma oportunidade de vir, ainda, a cumprir os objectivos da aula e/ou educativos, reorientando o seu comportamento para os parâmetros desejáveis ou criando condições para essa reorientação “*recorrendo a outras instâncias, como ao director de turma ou ao conselho directivos*”. (AMADO, 2001, p.173).

Em relação às questões de indisciplina consideradas leves, os professores actuam na sala de aula marcando faltas em vermelho e retirando o aluno para fora da sala de aula (Carlos, entrevista

10). O depoimento do professor Gabriel (entrevista 9), explica a forma como a Escola Secundária Francisco Manyanga enfrenta a presença de indisciplina na sala de aula:

Os estudantes com desvio de comportamento são enviados e recebidos no SAP- Serviço de Apoio Psicológico. Aquele que conseguir ser atendido o trabalho tem sido satisfatório. Temos feito sensibilizações na escola, mas as sensibilizações muitas das vezes, não mudam o estudante. É uma informação que recebe, essa informação precisa ser trabalhada, posso dar aqui resultados muito estrondosos, pelos modelos que eu uso no SAP, para mudança de comportamento. Se fosse maximizado, nós hoje estaríamos a falar de uma Manyanga exemplar. Eu tenho formações que me ajudam a responder estas necessidades, tenho passado aos pais. Em dezembro passado, formei pais em técnicas parentais, uma coisa extraordinária, é única em Moçambique a acontecer, mas porque tive a formação na Noruega, procuro transmitir essa formação aos colegas. Se nós todos tivéssemos capacidades efectivas, pais e professores, o estudante não teria espaço de manobra (Gabriel, entrevista 9).

Conforme se pode observar, segundo o entrevistado, a forma alternativa para se enfrentar a indisciplina tem sido a sensibilização, que muitas vezes não muda o comportamento do aluno, mas precisa ser trabalhada, segundo o professor. Como se pode notar ainda por meio destas palavras, a direcção e os professores consideram a indisciplina um desvio de comportamento, atribuindo os alunos o problema.

A ideia de que tudo o que está a acontecer é um problema, individual, excluem os factores culturais, pedagógicos, políticos, históricos e sociais de uma sociedade marcada historicamente por guerras, tais como a guerra pela libertação do país contra o colonialismo português, a guerra civil que terminou em 1994. Esses factores históricos de violência cíclica da própria sociedade moçambicana devem ser tomados em consideração nas resoluções de indisciplina escolar, por pensarmos que é por intermédio dessas mediações de guerras, conflitos, diálogos e orientação dos pais e professores que “*os membros imaturos da espécie humana vão paulatinamente se apropriando, de modo activo, dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do património da história da humanidade e de seu grupo cultural*” (VIGOTSKI, 1987, p.94).

Na Escola Secundária Josina Machel, além dos castigos, “*conversam com os alunos com o objectivo de aconselhá-los a seguir as regras da escola, de explicar os efeitos negativos de actos de indisciplina para o infractor*” (Pedro, entrevista 7). Esses procedimentos de conversar, informar e formar visam também corrigir o comportamento de indisciplina na sala de aula e nos remete às “*estratégias de maestria da interacção na aula*” estudada por Amado (2001) segundo as quais,

“os professores usam as estratégias de maestria da interação que assentam num conjunto de atitudes e posturas que demonstram ao aluno que quem tem poder é o professor e que reforçam, a cada momento, o seu estatuto” (AMADO, 2001, p.173).

Outras estratégias de resolução da indisciplina escolar podem ser lidas neste extracto da entrevista da professora Rosa:

Posiciono os indisciplinados nas carteiras que ficam a frente da sala. Bom é difícil dizer de que forma única, que tenho feito isto taxativamente, mas muitas das vezes eu puxo os alunos indisciplinados na sala de aula, para sentarem ou posicionarem os seus assentos à frente, em algum momento tenho-lhes convidado para saírem da sala. 2 - Uso diálogo fora da sala, nesse diálogo, falo da importância da escola, a desvantagem da indisciplina escolar para o aluno, porque pode comprometer o seu futuro. 3- chamo estratégia de combate à indisciplina na sala de aula, o reforço negativo, eu mostro ao aluno indisciplinado que ele está em desvantagem em relação ao aluno disciplinado, porque tem havido este acasalamento indisciplina e insucesso escolar. O aluno indisciplinado perde em termos de ganho de aprendizagem, ele perde mais, porque há uma espécie de isolamento social na sala de aula que eu tenho feito de forma consciente e, às vezes sabendo que não ajudo o aluno indisciplinado. Eu me preocupo mais com o aluno disciplinado do que com o aluno indisciplinado. Por que o aluno disciplinado presta mais atenção na sala de aula do que indisciplinado, porque tem menos interesse de aprender (Rosa, entrevista 1).

Neste depoimento, pode-se novamente observar as dificuldades dos professores em lidar com o problema de indisciplina na sala de aula. Rosa descreve suas estratégias as quais ela chama de *“combate à indisciplina na sala de aula”* como posicionar as carteiras dos alunos perto dela, dialogar com eles fora da sala de aula, explicando a desvantagem de ser considerado indisciplinado, e ainda, aplicar o reforço negativo, pois, para ela, existe acasalamento entre indisciplina e insucesso escolar, e entre disciplina e sucesso escolar.

Para PASSOS (2011, p.56) há que se ter *“prudência e distribuir as palavras de forma a abranger o maior número possível de estudantes, e dialogar, evitando todas as formas de comparação entre os alunos, pois essa atitude pode ser danosa às crenças de auto eficiência dos alunos, uma vez que ao serem comparados se julgam menos capazes do que os demais”*.

Em suma, os resultados mostram que as escolas estudadas apresentam formas diferenciadas de resolução dos actos de indisciplina. A Escola São Damaso recorre mais aos diálogos e comunicação, a Josina Machel, à aplicação de forma rigorosa do regulamento (com castigos variados), enquanto a Francisco Manyanga, encaminha os alunos para a direcção da escola para tomar medidas punitivas.

Em relação aos anos de experiência nas escolas, por exemplo, o professor Saulo da Escola Secundária Josina Machel, com 7 anos de trabalho docente, menos anos de experiência entre os professores entrevistados, disse no seu depoimento que para não perder autoridade, usa suspensão para controlar qualquer acto de indisciplina ou violência dos alunos. Já os professores Gabriel da Escola Secundária Francisco Manyanga, Regina e Rosa da Escola Secundária São Damaso, que têm 12 anos de experiência docente, falam de sensibilização, comunicação, diálogo e demonstração de regras de conduta logo no início do ano letivo, assim como chamam os encarregados de educação para conversar e fazem com que tomem conhecimento dos actos de seus filhos na escola e possam educá-los. Esses dados indicam-nos que pode haver diferenças nas formas de resolução em função dos anos de experiência docente.

O professor Joaquim da Escola Secundária Francisco Manyanga, que tem 40 anos de experiência, diz que, as suas medidas podem ser consideradas como não sendo boas, mas surtem efeito. Segundo este professor, no início do ano letivo escolar, ele informa a todos os alunos nas salas onde lecciona que, qualquer tentativa de indisciplina, ele tirará o aluno da sala. Para o professor Joaquim, esse alerta serve para os alunos ficarem a saber que ele não é uma pessoa com quem podem brincar.

No contexto da resolução de indisciplina nas três escolas estudadas, concluímos que, os professores do sexo masculino das três escolas recorrem em sua maioria às formas punitivas enquanto as professoras usam mais formas não punitivas (comunicação e diálogo). Em relação aos anos de experiência dos professores nas três escolas, não percebemos diferença significativa entre os professores quanto às formas de resolução.

Afinal o que os professores consideram como indisciplina escolar? Ao definirem indisciplina escolar, os professores Carlos, Rodrigo, Gabriel e Joaquim dizem:

Para mim, indisciplina escolar é todo aquele acto praticado pelo aluno, que esteja para além daquilo que são as normas regulamentadas dentro de uma instituição de ensino. Distúrbios, acções dos alunos, não vão de acordo com aquilo que está descrito no regulamentado da escola. Ainda mais, pode ser indisciplina tudo aquilo que cria uma desatenção, aquilo que quebra a atenção da actividade específica de uma dada sala de aula. (Carlos, entrevista 10).

[...] quando o aluno, no meio escolar, viola as normas prescritas pelo regulamento interno escolar, então consideramos que o aluno está à margem da disciplina, ele está a cometer uma infracção, uma indisciplina, em relação ao regulamento escolar (Rodrigo, entrevista 12).

Considero como uma atitude desviante, ou comportamento desviante, que não condiz com aquilo que é a postura de um aluno, aluno como um

indivíduo, que apresenta um interesse, que é resolvido numa situação de aula. Se encontrarmos um comportamento desviante, desmoralizador, que leva os outros a optarem a um comportamento que não condiz a situação da aula, não só, a ética, etc, etc, leva-nos a indisciplina escolar (Gabriel, entrevista 9).

Indisciplina é estar fora da lei, todos os actos fora da lei são uma indisciplina. Então, toda atitude, acto que viole as normas da escola é uma indisciplina (Joaquim, entrevista 11).

Esses professores definem a indisciplina como sendo quebra de atenção, infracção, comportamentos, atitudes ou condutas desviantes que perturbam ou violam as regras do regulamento da escola, que estão fora da lei de forma sistemática. As definições dos professores vão ao encontro da definição de Amado (2001) quando diz que a indisciplina é um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no descumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na sala de aula. Além disso, ela também se dá no desrespeito às normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade.

De nossa parte, concordamos com Silva e Nogueira (2008) quando defendem que a indisciplina pode ser tomada como: *“comportamentos que violam normas mais gerais, de fundo ético-social no ambiente escolar, mas não chegam a atingir o foro da violência”*. (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p.33), ou seja, não chegam a se conformar como infração ou conduta desviante.

1.5.2. Violência nas escolas: o que dizem os professores de três Escolas de Maputo?

Durante a pesquisa de campo, não se presenciou qualquer acto de violência física e psicológica entre alunos. No entanto, os professores das três escolas que participaram desta pesquisa relatam a ocorrência de actos de violência física, verbal e psicológica, na sala de aula, como sendo frequentes. Dizem ainda que em vários momentos foi preciso intervir nas discussões para que não ocorresse qualquer tipo de violência física, psicológica e verbal. Vejamos a fala de Mateus:

Na escola, existem muitos actos de violência. Actos de violência física e violência psicológica. Os alunos durante a aula normal se xingam, brigam entre eles, normalmente alguns se agredem fisicamente. Estes actos acontecem e nós como professores somos chamados a gerir e corrigir estes comportamentos na sala de aula. A violência contra o professor tem sido

mais psicológica, palavrões, algum comportamento que não ajuda, os professores têm sido vítimas de violência (Mateus, entrevista 4).

Joaquim vem corroborar com o que foi dito por Mateus,

Violência existe, sobretudo no primeiro ciclo há alunos já feriram os colegas com instrumentos cortantes, como garrafas, por aí adiante. Os actos muito frequentes de violência são: pontapés, agressões físicas, agressões psicológicas, ofensas morais, por aí em diante (Joaquim, entrevista 11).

Nos depoimentos dos dois professores, chama-nos a atenção o facto de que durante as agressões físicas ou lutas, os alunos recorrem a instrumentos como garrafas, provavelmente, provindas das práticas de beber álcool dentro das três escolas, para praticarem actos de violência contra os próprios colegas; e contra os professores, os palavrões são mais frequentes.

De acordo com os 12 professores, os principais actos de violência que acontecem nas três escolas de Maputo podem ser assim resumidos:

Actos de violência atribuídos aos professores (ameaças a reprovação), actos de violência física (uso de castigos físicos contra alunos na sala de aula)

Actos de violência atribuídos aos alunos: agressões físicas (lutas e brigas), actos de violência verbal e física (emboscadas aos professores, apedrejamento dos carros dos professores fora dos muros das escolas, uso de palavrões).

As palavras dos professores mostram a complexidade do fenómeno, envolvendo sociedade e contexto escolar, conforme constatou a pesquisa de Gonçalves e Tosta (2008): a violência em meio escolar no Brasil, nos modos e frequência que se apresenta hoje, deixou de ser vista como um fenómeno qualquer e passou a ser analisada como um fenómeno de vasta proporção, que tende a influenciar a sociedade e todo o contexto escolar. Em entrevista, as professoras Regina e Mariana nos dizem que:

Aqui há mistura, alguns professores têm formação psicopedagógica, outros não. Então, aqueles que não têm formação psicopedagógica, têm reagido fora das normas, fora de ser, enquanto aqueles com formação de professores conhecem metodologias de ensino, um pouco de psicologia, resolvem os problemas duma maneira favorável. Enquanto aqueles sem formação de professor, que vêm da universidade (x), como não têm cadeiras ligadas a metodologias de ensino, psicologia etc, têm sido às vezes crueis com os alunos. Temos muitos professores aqui na escola sem formação psicopedagógica, chegam mais de 10 professores aqui na escola. Esses violentam os alunos, mesmo até os próprios conteúdos, têm dificuldades de ensinar. Por exemplo, temos professores que foram

formados em física aplicada, química aplicada, jornalismo. Estão aqui a dar aulas e nunca teve metodologia de ensino (Regina, entrevista 2).

Vejamos o que disse Mariana:

A causa de violência escolar é devido ao consumo de bebidas alcoólicas e drogas. Bem, falar da violência na escola, nós vamos fazer aqui um jogo de atribuição de culpas. Eu penso que é uma situação não assim tão fácil de descobrir os verdadeiros motores da violência. Então, de forma resumida, há casos em que o professor é culpado, Já para mim torna-se difícil categorizar as causas da violência. Pode ser do próprio aluno, ou do professor e do meio social onde o aluno está inserido, tornando susceptível a violência (Mariana, entrevista 8)

Mariana amplia a visão de Regina apontando como causas de violência escolar factores relacionados aos alunos, aos professores e ao meio social em que vivem, por isto mesmo, aponta a dificuldade de se saber os verdadeiros motores da violência, quando se pensa mais sobre o assunto e o relaciona com diversos factores, não apenas com os alunos, considerando que em uma instituição escolar diferentes lugares sociais são ocupados e estão em constantes relações de poder, como o lugar do director, do professor, do aluno, dos pais, dos funcionários que exercem papéis diferenciados que muitas vezes entram conflito, discordância, concordância, enfim nem sempre se encontrarão em relações harmoniosas.

Segundo Souza (2012), a violência na escola precisa ser estudada e divulgada de forma simples, de fácil compreensão, para que a sua resolução possa ser feita aliando educadores, pais e Estado; adequando-se a cada espaço escolar e, assim, desenvolvendo políticas públicas que atendam às necessidades existentes. Dessa forma, há que se considerar os movimentos históricos, culturais e sociais moçambicanos e, não localizar a causa última da violência escolar somente nos alunos, como faz a maioria dos professores entrevistados.

Resumidamente, segundo os discursos dos 12 professores entrevistados existem várias causas de violência escolar na sala de aula:

- Causas intrínsecas aos alunos: consumo de drogas, de bebidas alcoólicas, filmes, indisciplina, má educação, roubos e disputas de namorados e namoradas;
- Causas sociais: pobreza, novelas e globalização,
- Causas relativas aos professores: ameaça a reprovação, ser exigente demais na aula; dificuldade de ensinar; falta de formação adequada; falta de conhecimento de metodologias de ensino.

- Causas ligadas as condições de funcionamento das escolas: falta de mobiliários escolares e turmas numerosas, salas sem espaço para albergar todos os alunos.

Podemos perceber que, mesmo considerando causas da violência para além dos alunos, os professores recorrem a eles na maioria das vezes para falar dessas causas e tipos de violência. O que eles disseram sobre seus alunos, como os caracterizaram?

Continuaremos esta discussão com os depoimentos dos professores Rosa, Carlos e Gabriel que localizam prioritariamente nos alunos os actos de violência:

A maior parte são alunos que comete violência não tem acompanhamento permanente dos pais. Não tem alguém para dizer o que é certo o que é errado, acabam praticando actos de violência pensando que é um acto normal, não tem acompanhamento da família biológica. Nós temos falado com os alunos que a escola não é um sítio de actos de indisciplina, violência, não é um sítio de agressão e quando chegam a casa esses actos de agressões, violência acontecem, por que não têm alguém para lhes acompanhar permanentemente (Rosa, entrevista 1).

O professor Carlos diz que os alunos que cometem violência na escola:

São aqueles alunos maiores, mais fortes que cometem agressões físicas aos mais fracos, às vezes reage mal, por causa de beber *Tentação* [bebida produzida em Moçambique com teor de álcool de 43%]. A relação com professores e colegas não tem sido favorável. No intervalo, os alunos saem da escola, vão consumir álcool, isso tem sido frequente aqui na escola, escovam os dentes, voltam para sala para sabotar a aula. Aqui ao lado da escola tem uma barraca que vende bebida para menores. Os alunos compram bebidas põem na lata de refrigerante (refresco) começam a beber em plena aula, como são muitos, o professor pensa que é refresco, enquanto estão a consumir álcool (Carlos, entrevista 10).

Para o professor Gabriel os alunos que praticam a violência escolar:

É uma mistura, aqueles que fumam, que bebem álcool, não podem de forma alguma respeitar colegas, quando chegam aqui a escola, vêm que não há tomada de medidas coercivas, então habituados então, vão sucessivamente cometer violência. Se calhar, o perfil tem a ver com a posição do aluno influenciada pelos próprios pais, acabam violentando o professor por que sabe que nada lhes vai fazer (Gabriel, entrevista 11).

De acordo com esses professores existem três características de alunos que praticam actos de violência:

- Alunos com pais considerados pobres que não vivem com as famílias biológicas e sem regras de condutas sociais. Esse grupo, segundo as interpretações dos professores das três escolas de Maputo, é composto por alunos cujas famílias biológicas são pobres, com muitas carências

económicas e não ensinam aos filhos as regras de convivência social na relação entre professor-aluno. Por essas condições, esses alunos assistem a violência no meio familiar e, quando chegam à escola, surgem conflitos entre obedecer as regras socialmente construídas e suas vivências pessoais nas famílias.

- **Alunos consumidores de bebidas alcoólicas**, como a denominada *Tentação*, e **alunos drogados**: esses são descritos pelos professores como viciados, mas não descreveram quais tipos de vícios esses alunos praticam. Entretanto, sabemos que, em Moçambique, as principais drogas consumidas pelos estudantes em idade escolar são suruma, haxixe e cocaína. Diante desse quadro, como os professores enfrentam e buscam soluções para a violência escolar?

Segundo Joaquim:

Atribuímos *uma atividade* ao aluno de modo a reconhecer o seu erro porque o que queremos é que o aluno mostre um comportamento desejável. Às vezes, aplicamos *castigos*, fica de joelho durante a aula, marcamos faltas vermelhas, às vezes informamos a direção da escola para tomar medidas: fazer limpeza na escola, suspender o aluno, às vezes se for pela primeira vez, chama-se o encarregado de educação. As medidas tomadas pela escola não são suficientes, vamos supor que, um aluno bateu um colega, a escola diz que você vai *varrer durante uma semana*, essa não é medida. Um aluno faltou respeito a um professor fica a varrer no corredor durante três dias, essa não é medida. Essas medidas não resolvem. Se resolvesse teríamos diminuído o número de alunos violentos (Joaquim, entrevista 11).

De acordo com Gabriel:

Chamamos os pais e encarregados de educação, tentamos partilhar, porque a criança fica na escola um tempo menor, maior tempo está em casa, fazemos chegar essa informação aos pais e depois canalizamos a direção da escola sobre a conversa que o professor falou com a criança em conjunto com o pai. Há casos extremos, que eu tive aqui na escola, de espírito, a criança teve problemas tradicionais, a criança saía, por vezes da sala de outrem, agredia outras crianças. Então, estes casos são mais gritantes, expulsamos. (Mateus, entrevista 4).

O professor Joaquim da Escola Secundária Francisco Manyanga, com 40 anos de experiência docente faz uma interessante reflexão sobre as formas de resolução do fenómeno da violência escolar de que tradicionalmente as escolas de Moçambique fazem uso, como ineficazes, pois, para ele “*essas medidas não resolvem. Se resolvessem teríamos diminuído o número de alunos violentos*”. Isto implica a necessidade dos educadores moçambicanos buscarem soluções diferentes e de forma colectiva para esse problema e não apenas punir ou culpar os alunos e seus familiares.

Para, além disso, o professor Mateus, da Escola Secundária Damaso, com 08 anos de experiência docente, acrescenta que alunos que praticam violência são portadores de espírito. Na cultura do Sul de Moçambique, onde as entrevistas foram realizadas, *espírito* significa *feiticaria* (magia negra). O professor entende que os alunos que praticam feitiçaria aprenderam com os pais ou com a família e, quando chegam à escola, agridem as outras crianças para mostrar que possuem tais poderes. Enquanto essas práticas acontecem outras buscam resolver o problema da violência com base no regulamento escolar conforme depoimento do professor Mário, da Escola Secundária São Damaso:

Chamamos atenção, tendo em conta que o regulamento escolar não abre espaço para a violência. A escola está contra a violência; sensibilizamos a eles mostrando que podem ser suspensos, expulsos segundo o regulamento escolar; dialogamos, explicamos que a escola é um espaço para aprendizagem e não para a prática de violência, porque a violência tem desvantagem para o próprio aluno. (Mário, entrevista 3)

Esse depoimento nos mostra medidas não punitivas, como diálogo, sensibilização, chamada de atenção e solicitação dos encarregados de educação para tomar conhecimento do comportamento dos filhos. Entretanto, a prática mais utilizada é a da punição, seja por meio de castigos físicos, como fazer a limpeza da escola, obrigar os alunos ficarem 45 minutos de pé, sem sentar, capinar; por meio de coerção, como suspensões e expulsões da escola, e ainda de criminalização da violência escolar, ao se encaminhar alunos à delegacia de polícia.

Segundo Passos (2011), na escola, como em qualquer espaço institucional, existem comportamentos que são negativamente sancionados, mediante punições específicas, conforme as transcrições disciplinares. Na medida em que as punições são, na maioria das vezes, estipuladas de forma arbitrária, a escola pode ser um *locus* privilegiado do exercício da violência simbólica. A violência, neste caso, seria exercida pelo uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força, nem de armas, nem do grito, mas que silenciam protestos.

Parece-nos que as três escolas de Maputo podem estar a viver o problema de entendimento entre o ter autoridade e ser autoritário. O primeiro significa ter o domínio da situação de violência escolar, fazendo que os alunos obedeçam por meio de influência, dedicação, persuasão, liderança e prestígio dos professores; o segundo, ser autoritário é ser agressivo em algumas discussões, procurando se impor à custa do medo de sofrer algum tipo de punição aos alunos.

Resumindo, as formas de resolução de violência escolar de acordo com os professores das Escolas Secundária Francisco Manyanga e Josina Machel, os alunos são levados para a polícia e

encaminhados ao gabinete de atendimento psicológico por indicação da direção da escola. Na Escola Secundária São Damaso em casos mais graves, de violência escolar os alunos são expulsos. Ou seja, todas as escolas desta pesquisa seguem o regulamento escolar e castigam os alunos nos casos mais graves, de violência. Segundo o professor Joaquim da Escola Secundaria Francisco Manyanga, as formas punitivas de resolução de violência em sua escola não são eficazes, pois se fossem já teriam diminuído o número de alunos considerados violentos.

Assim concordando com Vasconcellos (2009), a agressão do aluno é algo que desnorteia o professor. Trata-se da negação do vínculo educativo mais elementar: o respeito pelo outro. *O que fazer nessa situação?* Para este autor, diante da agressão do aluno, os docentes devem escolher uma estratégia que consiste em tomar distância para pensar e não reagir às provocações no mesmo nível, procurando observar quem ou o que o aluno quer atingir.

Vasconcellos (2009), diz ainda que “*a melhor maneira de lidar com os problemas de violência é a canalização destas condutas agressivas para actividades pedagógicas diversificadas como, por exemplo, jogos, dramatização, expressão artística e musical*”. (VASCONCELLOS, 2009, p.236-237).

Se as soluções para os actos de violência encontrados pelos professores pautam-se essencialmente pela punição aos alunos, e não têm resolvido o problema, quais implicações isto pode trazer tanto para os estudantes quanto para os professores?

Para os professores das escolas pesquisadas, as implicações dos actos de violência praticados pelos alunos na sala de aula prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, como argumentam os professores Mário e Carlos, respectivamente:

(...) estes actos prejudicam o processo de ensino e aprendizagem. Às vezes estes actos provocam intriga entre professores (conflitos). Se o aluno comete violência, quando o professor que observou este acto, informa o director da turma, esse director não toma medidas correctivas, os colegas rotulam como fraco “já sabíamos afinal a turma é de quem, é daquele professor? Se mesmo professor não resolve o problema dele, poderá resolver os problemas dos alunos?” (Mário, entrevista 3).

Podemos perceber que a rotulação de fracos e violentos recai tanto sobre os alunos quanto sobre os professores, ocorrendo assim, mais uma vez, o fenómeno de individualização do problema de violência escolar, culpando desta vez, professores, junto com os alunos e seus familiares e isentando as instituições escolares e governamentais de responsabilidade. Para o professor Carlos as implicações da violência escolar podem ser físicas, sociais e laborais, como veremos a seguir:

Aconteceu aqui na escola, um professor sofreu uma emboscada, os alunos lançaram pedras, outro caso, um professor foi agredido ao sair do edifício da escola. Os professores que violentam os alunos na escola têm tido estes problemas frequentemente. Eu acho são respostas dos alunos, eles quando saem da escola, chegam a casa explicam aos amigos o que aconteceu com professor, são caçados pelos alunos quando este professor sai do recinto da escola para casa (Carlos, entrevista 10).

Para ele, a violência praticada pelos professores contra os alunos, além de afectar a própria actividade docente, provoca reacções dos alunos que organizam emboscadas e agridem fisicamente aos professores ao saírem do edifício da escola. É importante ressaltar que o professor diz que os alunos reagem às agressões que sofrem por parte dos professores dentro da escola, e por isto os agridem fora da mesma. Dessa forma não custa lembrar Paulo Freire (1996). “... *o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*” (FREIRE, 1996, p.59).

Portanto, professores e alunos saem perdendo nesse confronto físico e simbólico. De um lado, alunos que se desinteressam pelos ensinamentos dos professores, que não os respeitam, não aprendem os conteúdos escolares. Por outro lado, professores frustrados, desesperados, raivosos, sem condições para desenvolver seu trabalho como educadores e construtores de conhecimento junto aos alunos. Há que se reflectir profundamente sobre o que vem gerando tanta violência física e simbólica nessas três escolas de Maputo, para além do que já se pontou: culpabilização de alunos, do meio familiar, drogas, efeitos da mídia televisiva, guerras, etc.

Elegemos para análise cinco definições de violência escolar que representam a maioria das definições elaboradas pelos 12 professores entrevistados. São elas:

Eu posso dizer que são atos que são praticados que não estão dentro da lei, da regra. Como tratamos do processo de ensino e aprendizagem, então, quando nós agimos fora daqueles padrões recomendáveis, nós estamos a violentar, isso é violência sim (Regina, entrevista 2).

Violência escolar significa todo excesso que o professor, aluno ou funcionário possa demonstrar ou mostrar a um aluno (Joaquim, entrevista 11).

Violência escolar, penso que se pode interpretar a várias maneiras ou níveis, olhando para dois elementos ou actores principais envolvidos na sala de aula, professor-aluno todas as ações que levem a que se prejudique um desses dois actores, seja psicologicamente, assim como fisicamente (Saulo, entrevista 5).

Violência escolar é quando o aluno se insurge contra o professor numa determinada situação. Para mim é desvio de comportamento, que pode culminar em agressão física, psicológica quando mandamos fazer uma actividade, simplesmente ignora o professor (Rosa, entrevista 1).

Bom muito difícil eu definir agora o que é violência, mas, violência pode ser física como bater por exemplo, psicológica, quando eles nos insultam na sala de aula, chamam gangues para nos ameaçar, eu chamo tudo isso de violência ou comportamentos de violência. Mas posso dizer-te que não sei bem mesmo definir, sei que existe esse tipo de violência que já referi (Gabriel, entrevista 9).

Esses depoimentos mostram que a violência pode ser praticada tanto pelos alunos como pelos professores e funcionários, pode ser física e psicológica e é de difícil definição. Muitas vezes, ela se confunde com a noção de indisciplina ou se torna consequência desta. Para aprofundar a definição de violência dialogamos com Silva e Nogueira (2008) ao dizerem que as agressões físicas e verbais, o uso de drogas, ameaças, porte de arma, formas de preconceito são actos de violência. Ainda para esses autores, violência está ligada ao poder destrutivo, ao carácter coercitivo, ao uso da força, enfim, à violência das leis constitucionais.

Conclusão

A indisciplina é um conjunto de comportamentos considerados pelos professores como menos graves que se podem agrupar em cinco temas fundamentais: da conversa, do movimento, do tempo, da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno. Define-se a indisciplina como comportamentos que violam as regras do fundo ético que servem para regular a convivência no espaço escolar para o melhor funcionamento da escola e que pode prejudicar o trabalho docente. Além disso, alguns autores tratam da ambivalência desses dois termos indisciplina e violência e outros não os distinguem entre si ou até mesmo os igualam.

É interessante como todas as pesquisas enfatizam a violência física exercida pelos alunos, mais do que as simbólicas, como as violências institucionais, políticas e pedagógicas que podem levar os alunos a serem indisciplinados e violentos. Nos casos em que a indisciplina leva à violência no meio escolar, esta se associa a lutas e brigas entre alunos, passando pela agressão aos professores, até casos de homicídios, verificado nos países onde existe facilidade de obtenção de armas e onde os alunos mais facilmente são portadores de armas nos recintos escolares. Outras pesquisas enfatizam a destruição familiar e o tráfico de drogas.

Os principais tipos de indisciplina que acontecem na sala de aula nas três escolas de Maputo são os seguintes: barulho, conversas entre alunos, risos, brincadeiras, provocações, pulos, ameaças, falta de respeito, desprezo e desobediência ao professor.

Entretanto, os professores das três escolas apontaram a ocorrência de actos de violência física, verbal e psicológica, na sala de aula, como sendo frequentes.

Os professores apontam as causas para a prática de indisciplina e violência: causas intrínsecas aos alunos: consumo de drogas, de bebidas alcoólicas, filmes, indisciplina, má educação, roubos e disputas de namorados e namoradas; causas sociais: pobreza, novelas e globalização; causas relativas aos professores: ameaça a reprovação, ser exigente demais na aula; dificuldade de ensinar; falta de formação adequada; não conhecimento de metodologias de ensino. Causas ligadas as condições de funcionamento das escolas: falta de mobiliários escolares e turmas numerosas, salas sem espaço para albergar todos os alunos. De acordo com os professores existem cinco características de alunos que praticam actos de indisciplina: alunos cujos pais são considerados ricos, poderosos e influentes, alunos socialmente pobres, agitados e vulneráveis, alunos com falta de acompanhamento familiar, alunos vítimas de violência doméstica e com problemas espirituais.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, L. P. *Indisciplina Escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- AMADO, J. S. *Interação pedagógica e Indisciplina na aula*. Lisboa, Edição ASA, 2001.
- BAKHTIN, M.. *Estética da Criação Verbal*, São Paulo, Editora Martins Fonte, 2011 (p. 261-270). (original publicado em 1979).
- BOURDIEU, P.; PASERON, J. C. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem Contextualizada; discurso e inclusão na sala de aula*. 2.ed, Belo Horizonte: Ceale /Autêntica, 2004.
- CHARLOT, B. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, n.8, ano 4, (p. 432-443), jul./dez.2002 (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br Acesso em 16 de setembro de 2013.
- CUNHA, L. M. A. *Modelos Rosch e Escalas de Lickert e Thurstone na Medição de atitudes*. Dissertação de Mestrado em Probabilidade e Estatística. Lisboa, Universidade de Lisboa, 2007 (não publicada).

- DAMKE, A.S. *Indisciplina escolar: Percepção Social dos Professores*, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões/29/trabalhos/posters/GT13-2124-int.pdf> (Acesso em 21 de julho de 2016).
- DEBARBIEUX, Eric. *A violência das escolas: dez abordagens europeias*. Brasília, UNESCO, 2002.
- FISHER, G. A. *Dinâmica Social, Poder, Mudança*. Lisboa, Editora Planeta, 1992.
- FONTANA, P. A. F. “Indisciplina na escola: de onde vem e para onde vai”. *Revista online da Faculdade Integrada de Fafibe*, Disponível em: www.fafibe.br/ Bebedouro, São Paulo, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. A. *Importância do acto de ler em três artigos que se completam*. 32 ed. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1996.
- GARCIA, J. “Indisciplina na Escola: Uma reflexão sobre a dimensão preventiva”. *Revista Paranaense de desenvolvimento*, Curitiba, n.95, 1999 (p.101-108).
- GASPARIN, João Luiz; LOPES, Claudivan Sanches. “Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente”. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*. v. 25, n.2, Maringá: UEM/PPG, 2003 (p.295-304).
- GOMES, M. F. C. “Psicologia da educação, Psicologia histórico-cultural e salas de aula como cultura”. In: ASSIS, R. M. et al (Org) . *Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação*. Belo Horizonte, Editora PUC Minas, 2015.
- GOMES, M. F.C.; MONTEIRO, S.M. *Aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Caderno do Professor.,Belo Horizonte, Ceale/FaE /UFMG, 2005.
- GOMES, M. F.C.; DIAS, M.T. “Leitura e os Processos de Letramentos”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, V.31 (p.183 -210) Abril/junho, 2015.
- GOMÉZ, M. Buendía. *Educação Moçambicana. História de um Processo: 1962-1984*. Maputo, Livraria Universitária, UEM, 1999.
- GONCALVES, L. A.; TOSTA S.P. *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte, Autêntica 2008.
- GREEN, J.L; DIXON, C.N; ZAHARLICK, A. “A etnografia lógica de investigação”. In. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: n.42, 2005 (p.13-79).

- GREEN, J.L; HARKER, J.O. “Gaining Access to Learning Conversational Social and Cognitive Demands of Group Participation”. In: WILKINSON, L. C. (Ed). *Communicating in the Classroom*. New York, Academic, Press, 1992.
- GUIMARÃES, A. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas, Autores Associados, 1996.
- GUIMARÃES, Á. “Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola”. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1996. (p. 57-71).
- LIMA, D.G.P. *Violência na Escola: a concepção de professores e alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Área Itaqui- Macanga*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Maranhão, MA, 2012.
- MARRA; C. A. S. e TOSTA; S. P. “Violência escolar: Percepção e Repercussão no Cotidiano da Escola”. São Paulo: (Org) In: GONCALVES; L. A. O. & TOSTA, S. P.(Org). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*, Belo Horizonte, Autêntica 2008.
- MARZARI, M. *Ensino e Aprendizagem de Didática no Curso de Pedagogia: Contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davydov*. SP, Paco Editorial, 2016.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto, Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. Moçambique, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Regulamento do Ensino Secundário Geral*, Diploma Ministerial nº 61. MEC, 2003.
- MWAMWENDA, T. *Psicologia Educacional: Uma perspectiva africana*, Texto Editores, 2005.
- OLIVEIRA, Manuel. I. *Indisciplina Escolar: determinantes, consequências e ações*. Brasília, Líber Livro Editora, 2011.
- PASSOS, A. F. *Indisciplina falta de limites, violência e fracasso escolar: Compreender e educar*; São Paulo, Centauro Editora, 2011.
- PEREIRA, F. F. *Resolução de Conflitos na Escola: Um Estudo de Estratégias e Metas Educativas*. 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica Moçambique, 2010.
- PEREIRA, M. R . “A impostura do mestre”. *Argumentum - Estilos da Clínica*, Vol. XIV n.26, Belo Horizonte 2008 (p. 236-247).

- PEREIRA, M. R. et al. *Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte, Fapemeg, ft editora, 2011.
- PEREIRA, M.R. *A impostura do mestre: da Antropologia Freudiana à Desautorização Moderna do ato educativo*. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1761-int.pd-p-12. (Acesso em 30 de Marco de 2016).
- PNUD Moçambique. *Educação e Desenvolvimento Humano: Percurso, Lições e desafios para o Século XXI*. Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo, 2000.
- REGO, T. C. “A indisciplina e o Processo educativo: Uma análise na Perspectiva Vigotskiana”. In: AQUINO, Júlio, G. *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1996.
- ROCHA, G. “Complexo de Emílio; Da Violência na Escola a Síndrome do medo contemporâneo”. In: GONCALVES, L. A.O & TOSTA, S.P. *A Síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.
- SCHILLING, F. “Indisciplina e Violência: debates e desafios”. In: *Revista Educação, Grandes temas, Violência e Indisciplina*. São Paulo, Editora Segmento, 2011.
- SILVA, L. C. *Disciplina e Indisciplina na Aula : Uma Perspectiva Sociológica*. Belo Horizonte, Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- SILVA, L. C. e NOGUEIRA, M. A. “Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária”. In: GONÇALVES, Luiz Alberto O; TOSTA, Sandra F. P (Org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte, Autêntica 2008 (p.10 – 55).
- SIRGADO, A. P. “O social e o cultural na obra de Vygotsky - O Manuscrito de 1929: tema sobre a constituição cultural do homem”. *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/ CEDE, n.71, 2000.
- SOUZA, C. A. F. *Violência e Indisciplina na Escola, Legislação e Solução de Conflitos: Um Estudo de caso Centrado no Professor Mediador Escolar e Comunitário*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho, UNESP, SP, 2012.
- STANISLAU, R.F. *Indisciplina e Violência na Escola: Uma Cultura disciplinarização*, SC, Novas Edições Acadêmica, 2012.

- TITOSSE; I. D. *Consumo de extensões e violência simbólica no seio das alunas da Escola Secundária de Laulane*. 2011. Monografia de Graduação. Maputo, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique, 2011.
- VARGAS, P. G. *Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltipla identidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2010.
- VASCONCELLOS, C.S. *Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente*. S. Paulo, Cortez Editora, 2009.
- VIGOTSKI, L. S e LURIA, A.R. “O homem Primitivo e seu Comportamento”. In: *Estudos sobre a História do Comportamento – Símio homem primitivo e criança*. Trad. Lélío Lourenço de Oliveira – Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. *A constituição do pensamento e da linguagem*, São Paulo, Editora WMF-Martins Fontes, , 2010. [original 1869-1934].
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKI, L. S. A “Uma introdução a Vogotski: Zona de desenvolvimento Proximal como base para o Ensino”. Trad. Mariane Hagedgaard. In: Daniel Harry (org), Edições Loyala, 6. ed, 1996.[1934/1996] (p. 232-236).
- VIGOTSKI, L. S. e LURIA, R. *Vygotsky Uma Síntese*. In: VAN VEER, René. E VALSINER, J.V.D. São Paulo, Edições Loyala, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. “Manuscrito de 1929”. In: *Educação e Sociedade*. Vigotski – manuscrito de 1929: temas para a constituição cultural do homem. (Cedes), n.71, Campinas, 2000 (p. 21-44).
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica: Textos de Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 2010. [Original 1869-1934].
- VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Normas de publicação na Revista UDZIWI
udziwirevista@gmail.com ou cepe.politicaseducativas@gmail.com

O artigo a ser publicado deve ser inédito.

Depois de publicar o artigo na Revista UDZIWI, o autor pode publicá-lo noutras revistas ou livros. Recomenda-se que sejam até 3 autores do artigo. Se for necessário ultrapassar esse número o autor principal pode contactar a equipa editorial da Revista (udziwirevista@gmail.com ou cepe.politicaseducativas@gmail.com).

Os direitos autorais são do autor e passarão a ser também da Revista, após a sua publicação.

Todas as ideias expressas no artigo pertencem ao autor que tem toda a responsabilidade sobre as mesmas.

Os artigos enviados devem estar enquadrados dentro dos preceitos da ética na pesquisa em educação. Em caso de existir algum conflito de interesses, a responsabilidade é exclusivamente do autor do artigo.

Envio do artigo

- O artigo deve ser enviado em formato Word;
- O nome do autor e os seus dados de identificação não devem aparecer no corpo do artigo;
- Todos os dados de identificação do autor deverão ser digitados no espaço apropriado da página de submissão do artigo. O autor terá de fazer uma breve descrição dos seus dados académicos e profissionais (no máximo 3 linhas).

Processo de aprovação do artigo

Compete a Comissão Editorial:

- Aceitar integralmente o artigo;
- Recusar o artigo para efeitos de publicação na Revista UDZIWI (isto acontece quando os trabalhos estão fora dos requisitos editoriais);
- Recomendar, se necessário, melhorias ao texto para posterior avaliação;
- Enviar as propostas de melhoria do texto ao autor e posterior reenvio do artigo, já reformulado, aos mesmos avaliadores.

Só são publicados artigos aprovados pela Comissão Editorial.

Sobre o artigo

1. O artigo deve integrar o seguinte:

- Título do artigo (não pode ultrapassar 10 palavras, caso isso aconteça tem que ser criado um subtítulo);
- Subtítulo (se houver);
- Resumo, apresentado em Português, Inglês, Espanhol, Francês ou uma língua nacional, escrito a tamanho de letra 11 e espaço simples, com o máximo de 250 palavras e com indicação de palavras-chave (4 a 5 palavras-chave). Artigos escritos em Português, Espanhol, Francês ou numa língua nacional devem apresentar resumo em Inglês. Artigos escritos em Inglês devem apresentar resumo em Português. O resumo não pode ter enumeração de tópicos e deve-se evitar ao máximo fazer citações no resumo. No resumo apresenta-se o objecto e objectivos do estudo, a metodologia, os principais resultados e as conclusões e sugestões.
- Caso haja agradecimentos, estes são feitos junto ao título e em nota de rodapé, não se admitindo qualquer referência à autoria do texto;
- Depois do resumo segue-se a Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Referências Bibliográficas (apenas o que foi referenciado/citado no texto).
- Os quadros, tabelas e figuras que constem do trabalho devem estar em formato editável. Todas as imagens devem ser apresentadas em formato JPG, permitindo ampliar ou reduzir o seu tamanho, sem prejuízo.
- As citações com mais de 3 linhas devem ter um recuo de 4cm na margem esquerda, sem aspas e em tamanho 11.

2. A apresentação dos artigos científicos deve obedecer aos seguintes requisitos.

- a. O texto deve ter no mínimo 10 e no máximo 20 páginas. Se for necessário ultrapassar as 20 páginas, é necessário contactar com a Comissão Editorial;
- b. A revisão linguística é da competência do autor;
- c. O tipo de letra, deve ser **Times New Roman**;
- d. A fonte deve ser 12;
- e. O espaçamento entre linhas deve ser 1,5;
- f. Devem ser usadas as seguintes margens:
 - Margem superior: 3 cm

- Margem inferior: 2 cm
- Margem esquerda: 3
- Margem direita: 2 cm;

3. As referências bibliográficas devem ser apresentadas da seguinte forma:

- Apelido do autor;
- Nome do autor;
- Título do documento (em itálico);
- Edição (primeira edição não se coloca);
- Local de publicação;
- Editora;
- Ano de publicação.

Exemplos:

AUAREK, Wagner, NUNES, Célia e PAULA, Maria José. “Pesquisa e formação com professores: contribuições de estudos da narrativa”. In: SOUZA, João, DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria (orgs.). *Formação de professores (as) e condição docente*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014 (pp. 120-132).

DUARTE, Stela et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar-UP, 2012.

MACHAVA, Abílio. *A política e a prática da avaliação da aprendizagem no terceiro ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso na Escola Primária Completa de Matola-Gare*. Dissertação de Mestrado em Formação de Formadores. Maputo, Universidade Pedagógica, 2014 (não publicado).

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, 1995.

NOTA, Juvêncio. " Algumas dificuldades práticas no trabalho com a sexualidade humana em sala de aulas nas escolas do ensino primário na cidade de Maputo-Moçambique". UDZIWI - Revista de Educação da UP, Nº 22, Junho de 2015 (pp. 4-21). In: <https://www.up.ac.mz/cepe>. Consultado em 14/02/2016.

SOARES, Wilson. “As memórias de um grupo de professores aposentados sobre suas formações e as práticas pedagógicas em Rondonópolis – MT”. Revista Interfaces Científicas – Educação Aracaju, V. 2, Nº 2, Fev 2014, (pp. 37-46). In: <http://periodicos.set.edu.br>. Consultado em 15/01/2016.