

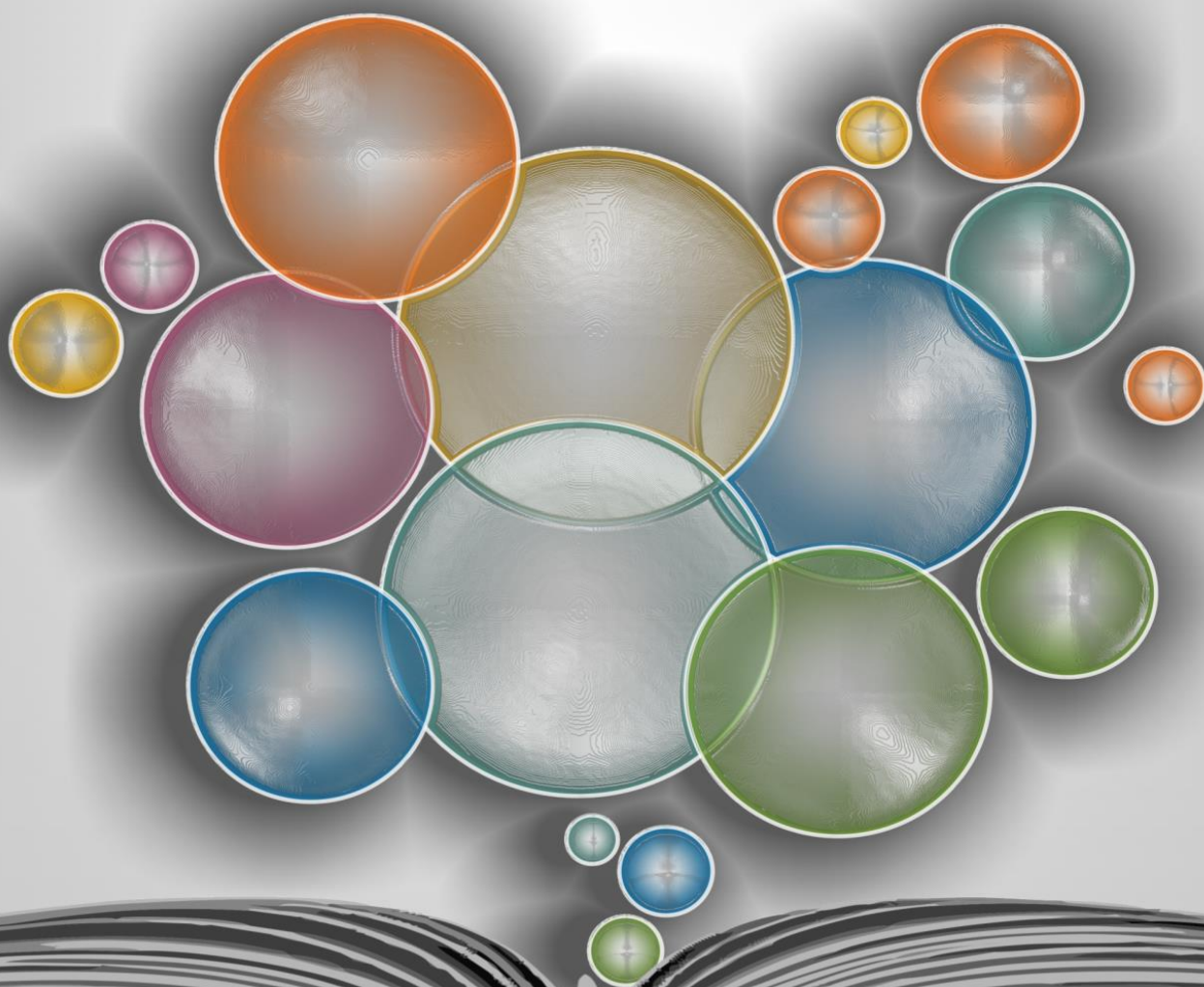


ISSN: 2518-2242

UDZIWI

Ano XII, Número 33, Dezembro - 2019

“Revista de Educação”





EQUIPA EDITORIAL

Direcção

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

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

Comissão Editorial

Amélia Lemos, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Stella Mithá Duarte, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Suzete Lourenço Buque, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Benvindo Maloa, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Conselho Editorial

Adelino Chissale, Universidade S. Tomás de Moçambique

Azevedo Nhandumbo, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Begoña Vitoriano Villanueva, Universidade Complutense de Madrid

Bendita Donaciano Lopes, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Camilo Ussene, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Carla Maciel, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Crisalita Djeco Funes, Universidade de Save - Moçambique

Cristina Tembe, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Daniel Agostinho, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

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

Félix Mulhanga, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Francisco Maria Januário, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Gil Gabriel Mavanga, Universidade Pedagógica de Maputo - 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 de Maputo - Moçambique

Laurinda Sousa Ferreira Leite, Universidade do Minho, Portugal

Manuel Guro, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

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

Marielda Ferreira Pryjma, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Nevensha Sing, Universidade de Johannesburg, África do Sul

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

Jorge Ferrão, Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Equipa Técnica

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

Germano Diogo – Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Armando Machaie – Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique

Cláudia Jovo - Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique

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

Periodicidade: semestral

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

DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008

ISSN: 2518-2242

Índice

NOTA EDITORIAL	5
Influências Gerencialistas nas Políticas Públicas Educacionais	8
<i>Débora Quetti Márquez de Souza e Alice Miriam Happ Botler</i>	
Políticas de Funcionamento dos Conselho de Escola em Moçambique: Análise de Legislação Vigente	23
<i>Benedito Sapane</i>	
Práticas e Desafios na Formação e Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual nas Instituições de Ensino Superior	42
<i>Adilson Valdano Muthambe</i>	
Inclusão Curricular de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de Língua Portuguesa	55
<i>Nehemia Zandamela e Dionísio Tumbo</i>	
Análise das Variáveis Socioculturais, Escolares e Professor como factores para o Insucesso Escolar	72
<i>Almeida Gomundanhe</i>	
Factores Associados ao Desempenho Escolar de Aluno em Moçambique	79
<i>Lúcio Francisco Afo e Carlos Lauchande</i>	
Aprendizagem da Leitura e da escrita do Português em Moçambique	98
<i>Óscar Daniel e Maria Pereira</i>	
Atitude e Motivação dos Estudantes da 12ª Classe na Aprendizagem de Ciências Naturais Face a carência dos Laboratórios para a Realização das Aulas Práticas	115
<i>Regina Agostinho Maluleque</i>	



Oficina de leitura: uma proposta de estimulação a iniciação e fluência de leitura no ensino primário	139
--	-----

Ângelo Niquice, Benizardo Luís e Crisalita Fones

O Ensino Básico em Moçambique: uma possibilidade discursiva sobre o currículo local	157
---	-----

John Ngoma

Actuação do (a) Coordenador (a) Pedagógico nos anos Iniciais do Ensino Básico	171
---	-----

Maria Suelizane Freitas Santos Azevedo e Débora Quetti Mártires de Sousa

Percepções de Alunos Adolescentes Brasileiros e Portugueses Sobre os Estilos de Liderança de Professores	198
--	-----

Célio Rodrigues leite

Alocação de tempo de Aprendizagem em Matemática: Funções Didáticas em Questão	217
---	-----

Rosalino Chicote e Geraldo Deixa

Registo de Representação Semióticas da função Afim: Estudo da 8ª Classe na Cidade de Montepuez	232
--	-----

Ídio Albano, Elias Sabe e Rosalino Chicote

Uso das tecnologias de Informação e Comunicação na Universidade Católica de Moçambique: uma análise sobre os desafios encarrados pelos professores em Moçambique	245
--	-----

Marlethe Borges e Dionísio Tumbo

Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: desafios no uso de interfaces e ferramentas pelos interlocutores	255
---	-----

Dionísio Tumbo

NOTA EDITORIAL

Estimados (as) leitores (as)

O Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) apresenta a Revista Udziwi número 33, com um total de 16 artigos.

O primeiro artigo, com o título “Influências gerencialistas nas políticas Públicas Educacionais” de **Débora Quetti Márquez de Souza** e **Alice Miriam Happ Botler** analisa as influências gerencialistas para compreender a educação brasileira contemporânea na perspectiva de gestão democrática.

O segundo artigo com o título “Políticas de Funcionamento dos Conselho de Escola em Moçambique: Análise de Legislação Vigente” de **Benedito Sapane** debruça-se sobre a necessidade de revitalização dos Conselho de Escola em Moçambique analisando a legislação vigente com vista a harmonizar os documentos objectivos-explicitos e de orientação e de apoio dadas as incongruências deles resultantes.

O terceiro artigo com o título “Práticas e Desafios na Formação e Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual nas Instituições de Ensino Superior” de **Adilson Valdano Muthambe** fala da historicidade da inclusão no ensino superior para compreender o status-quo por forma a adoptar estratégias de formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual.

O quarto artigo com o título “Inclusão Curricular de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de Língua Portuguesa” de **Nehemia Zandamela e Dionísio Tumbo** procura fazer uma análise comparativa das leis dos sistemas de educação para o atendimento aos alunos com NEE em Portugal, Brasil e Moçambique.

O quinto artigo intitulado “Análise das Variáveis Socioculturais, Escolares e Professor como factores para o Insucesso Escolar” de **Almeida Gomundanhe** objectiva compreender a influência dos factores socioculturais, escolares e o professor no insucesso escolar.

O sexto artigo intitulado “Factores Associados ao Desempenho Escolar de Aluno em Moçambique” de **Lúcio Francisco Afo e Carlos Lauchande** faz uma exploração dos dados da avaliação nacional da 3ª classe nos anos 2013 a 2016.

O sétimo artigo com o título “Aprendizagem da Leitura e da escrita do Português em Moçambique” de **Óscar Daniel e Maria Pereira** debruça-se sobre as dificuldades ao nível da consciência fonológica associadas ao atraso na aquisição da leitura e da escrita visando propor estratégias metodológicas de superação.

O oitavo artigo intitulado “Atitude e Motivação dos Estudantes da 12ª Classe na Aprendizagem de Ciências Naturais Face a carência dos Laboratórios para a Realização das Aulas Práticas” de **Regina Agostinho Maluleque**, traz as percepções/opiniões dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem no concernente a aprendizagem das disciplinas que requerem a existências dos laboratórios, relatando as vicissitudes de aprendizagem vigentes na Escola Secundaria Heróis Moçambicanos.

O nono artigo com o título “Oficina de leitura: uma proposta de estimulação a iniciação e fluência de leitura no ensino primário” de **Ângelo Niquice, Benizardo Luís e Crisalita Fones**, apresenta o impacto positivo da aplicação do jogo didáctico e estratégias de leitura na melhoria da aprendizagem inicial da leitura e escrita.

O décimo artigo com o título “O Ensino Básico em Moçambique: uma possibilidade discursiva sobre o currículo local” de **John Ngoma**, procura contribuir para a compreensão e implementação do plano curricular do ensino básico, partindo de uma proposta discursiva de sua implementação.

O décimo primeiro artigo intitulado “Actuação do (a) Coordenador (a) Pedagógico nos anos Iniciais do Ensino Básico”, de **Maria Suelizane Freitas Santos Azevedo e Débora Quetti Mártires de Sousa**, analisa a actuação do coordenador nas classes iniciais, considerando a figura do coordenador pedagógico como elemento essencial no âmbito escolar.

O décimo segundo artigo com o título “Percepções de Alunos Adolescentes Brasileiros e Portugueses Sobre os Estilos de Liderança de Professores” de **Célio Rodrigues leite**, apresenta

um estudo sobre os estilos de liderança de professores e o nível de controle coercitivo empregue em salas de aula.

O Décimo terceiro artigo com o título “Alocação de tempo de Aprendizagem em Matemática: Funções Didáticas em Questão” de **Rosalino Chicote e Geraldo Deixa**, caracteriza o tempo de aprendizagem alocado as funções didáctica na aula da disciplina de Matemática.

O décimo quarto artigo intitulado “Registo de Representação Semióticas da função Afim: Estudo da 8ª Classe na Cidade de Montepuez” de **Ídio Albano, Elias Sabe e Rosalino Chicote**, apresenta as Transformações em que os alunos encaram mais dificuldades na resolução de actividades sobre a função afim.

O décimo quinto artigo com o título “Uso das tecnologias de Informação e Comunicação na Universidade Católica de Moçambique: uma análise sobre os desafios encarrados pelos professores em Moçambique, de **Marlethe Borges e Dionísio Tumbo**, objectiva compreender os problemas e desafios encarrados pelos alunos e professores no acesso e uso das tecnologias digitais, no contexto de modalidade semi-presencial na Universidade Católica de Moçambique.

O décimo sexto artigo com o título “Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: desafios no uso de interfaces e ferramentas pelos interlocutores” de **Dionísio Tumbo**, apresenta os principais desafios que se impõem no uso de interfaces e ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

O CEPE Deseja a todos e a todas, uma óptima leitura!



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano XII, Número 33, Dezembro – 2019

Débora Quetti Marques de Souza

Doutora em Educação, Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, Professora Adjunta;
deboraquetti@gmail.com.

Alice Miriam Happ Botler

Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-graduação em Educação, alicebotler@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

INFLUÊNCIAS GERENCIALISTAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

RESUMO

Considerando que a política e a organização da educação e da escola se fazem com determinações do sistema nacional de educação, regidas pelo Ministério da Educação, este artigo busca analisar as influências gerencialistas, a fim de compreender a educação brasileira contemporânea na perspectiva da gestão democrática. Esta, no contexto atual, tem se estruturado sob os moldes *democráticos* gerencialistas que influenciam não apenas as políticas de governo, mas a própria cultura da escola no sentido de atender a resultados desejados das avaliações externas e às necessidades mercadológicas e neoliberais. A metodologia estrutura-se nos vieses da pesquisa bibliográfica, seguindo um aporte teórico que busca elucidar os limites impostos pelos aspectos gerencialistas e neoliberais na educação via políticas públicas. Ao final da pesquisa foi possível apontar que a educação atual está sendo estruturada por vertentes gerenciais, mercadológicas e financeiras. Neste cenário, a escola, na perspectiva da gestão democrática, tem se revestido de características encontradas no modelo gerencial, que se utiliza da eficiência, do planejamento estratégico, do currículo e da avaliação para controlar as ações das escolas, com o fim de atender as necessidades mercadológicas e neoliberais, se distanciando dos aporte sociais, políticos e filosóficos, necessário à uma educação/formação crítica e transformadora.

Palavras-chave: Gerencialismo. Políticas Públicas Educacionais. Gestão Democrática.

MANAGERIAL INFLUENCES ON EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES

ABSTRACT

Considering that the politics and organization of education and school are made with determinations of the national education system, governed by the Ministry of Education, this article tries to make some reviews on the managerial influences, in order to analyze the current Brazilian education in the perspective of democratic management. This, in the current context, has been structured in the managerial democratic molds that influence not only the government policies but the school culture itself in order to attend to the numbers of the external evaluations and to the neoliberal and market needs.

Keywords: Managerialism. Public Educational Policies. Democratic management.

1 Introdução

Nas últimas décadas do século passado muitos países, a exemplo da Inglaterra e dos Estados Unidos, buscaram novas formas/modelos de reestruturação e organização do Estado com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços públicos prestados à população. Esse novo modelo, centrado na perspectiva neoliberal, passa a ser denominado de Estado Gerencial ou gerencialismo, que tem sido o mecanismo central das reformas políticas e da reengenharia cultural dos setores públicos (Ball, 2005). Com o alargamento desse novo modelo, as instituições públicas, inclusive as educacionais, passaram a rever suas formas de atuação e de alcance de metas para atender às necessidades do mercado e dos órgãos internacionais, o que significa a inserção de mecanismos de controle, avaliação, eficiência e produtividade. Neste sentido, a escola, lugar de socialização, interesses, conflitos e de disseminação das ideologias do Estado, passa a se constituir a partir das determinações de uma política gerencialista do sistema educacional global, nacional e local, incitando a adequação das escolas ao mercado de trabalho e à competição, como também a precarização do trabalho docente (Hypolito, 2011).

As políticas públicas educacionais atuais, atendem às determinações legais que contribuem para a elaboração de parâmetros para o funcionamento da escola, a exemplo dos Planos de Educação e dos Projetos Pedagógicos, o que se constitui em um discurso reformista que, desde a década de 1990, altera as condições de funcionamento das escolas (Fernandes, 2010). Consideramos que tais alterações vêm gerando diversos problemas de gestão e conflitos, tanto na esfera nacional quanto estadual, sendo norteadas por uma base legal democrática, mas demarcada por características gerenciais. Interessa-nos aprofundar o entendimento a este respeito.

Neste artigo, buscamos analisar as influências gerencialistas abordando alguns conceitos e características do gerencialismo de maneira global para entender o contexto que se apresenta na gestão da educação, nas formas como as escolas se organizam e nas políticas educacionais atuais. Assim, é possível compreender os padrões e os tipos de acompanhamento e avaliação que estão sendo utilizados pelos órgãos responsáveis pelas políticas públicas de educação para definir os objetivos e metas a serem cumpridas pela gestão da escola.

A suposição aqui levantada é de que a gestão escolar, tanto na perspectiva macro como micropolítica, tem relação com uma determinada cultura, a gerencial, uma vez que a política educacional de cunho economicista-mercadológico dirige, via rankeamentos e premiações, o fazer organizacional. Esta cultura gerencial, visa objetivos financeiros e economicistas numa perspectiva neoliberal, atendendo as necessidades imediatas do mercado. Na política atual de premiação, a exigência é que a gestão tenha meios eficientes, ótimos, para alcançar os objetivos organizacionais. A “boa” gestão é aquela que atinge o apogeu, que busca a eficiência e a eficácia no alcance das metas educacionais, tendo reconhecimento público por meio do recebimento de prêmios e pelo alcance das metas exigidas nas avaliações em larga escala. Nesse sentido, a democratização da educação e da gestão, na agenda política dos governos nos últimos anos, tem dado espaço para os processos de modernização e pela gestão de qualidade total.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Aspectos gerencialistas na educação brasileira

O gerencialismo é um paradigma hodierno que tem sido utilizado para conduzir as ações desenvolvidas inicialmente nas instituições privadas e posteriormente utilizado pelo setor público de diversos países, inclusive do Brasil a partir da década de 1990, com o Governo de Fernando Henrique Cardoso via Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o primeiro a colocar na agenda as funções essenciais do mercado, o que o Estado deveria manter como público e como não público a ser passado para organizações não governamentais, sociedade civil, etc. Nesse sentido, o essencial era a minimização do Estado e a transferência de responsabilidades para o mercado, reduzindo a atuação enquanto interventor econômico, regulando e privatizando e, ampliando seu papel coercitivo e de controle social. Entretanto, dentro do mercado, o Estado e a sociedade não se dão, não se interpenetram:

[...] a vertente gerencial fundamenta seus pressupostos no pensamento organizacional do setor empresarial privado, onde a gestão estratégica (monológica) é o determinante das relações produtivas e cujas dimensões são pautadas pelo econômico-financeiro; a vertente societal por sua vez tem como princípio a intersubjetividade das relações sociais, de uma gestão social

(dialógica) na qual se destaca a dimensão sociopolítica do processo de tomada de decisão (Paula, 2007, p. 13).

Nesse sentido, o gerencialismo dá ênfase aos aspectos procedimentais, instrumentais, econômicos e financeiros, deixando de lado os aspectos sociopolíticos. Ainda neste modelo, os processos de avaliação e desempenho são fortemente absorvidos pelo Estado para o controle do orçamento e dos serviços públicos voltados à população (Abrucio, 1997).

Em relação à educação, o modelo público tem absorvido e reproduzido os paradigmas gerencialistas por meio de ações direcionadas para o corte com as despesas, a busca incansável pela eficiência e pela produtividade e a implementação de modelo avaliativo comparativo e competitivo. A própria política adotada pelos mecanismos e órgãos internacionais em relação à educação mundial, têm adotado instrumentos para o alcance de suas metas, via lógica neoliberal e gerencialista que,

[...] interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares (Hypolito, 2011, p. 1).

Observa-se, a partir do exposto, que o gerencialismo tem operado nas escolas com múltiplas roupagens, sendo aceito como modelo que enfatiza a produtividade, o desempenho, a eficiência e eficácia, como aspectos que associam o serviço público a aspectos positivos da lógica de mercado.

Outro fator forte no gerencialismo é o planejamento estratégico que visa o aumento da eficiência governamental, a partir da racionalização dos procedimentos utilizados para o alcance das metas. Com isso, o conceito de qualidade passa também a fazer parte da proposta gerencialista e consequentemente das agendas governamentais. Essa proposta passa a influenciar o setor público considerando, segundo, Abrucio (1997) o incentivo à adoção de parcerias com o setor privado e com as Organizações não Governamentais (ONGs); mecanismos de avaliação de desempenho individual e de resultados organizacionais baseados em indicadores de qualidade e produtividade; autonomia às agências governamentais; descentralização política; planejamento estratégico;

flexibilização das regras que regem a burocracia pública; profissionalização do servidor público, políticas de motivação; desenvolvimento das habilidades gerenciais dos funcionários.

Considerando que a política e a organização da educação e da escola se fazem com determinações do sistema nacional de educação, regidas pelo Ministério da Educação, cabe aqui fazer alguns apontamentos em relação às influências gerencialistas abordadas por Abrucio (1997) para corroborar a ideia de que, apesar de existir um aparato legal que defende a implantação da gestão democrática como princípio, tem se estruturado sob os moldes *democráticos* gerencialistas que influenciam não apenas as políticas de governo, mas a própria cultura da escola no sentido de atender aos resultados das avaliações externas e às necessidades mercadológicas e neoliberais através da política de premiação e de tantas outras que tem contribuído para a disseminação e manifestação do contexto gerencialista nas escolas.

Destarte, a parceria com o setor privado, característica do modelo gerencial, vem sendo disseminada na esfera nacional e consequentemente na estadual, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação, o Mais Educação, o Programa de Educação em Tempo Integral e os Programas Se Liga e Acelera do Instituto Ayrton Senna e, mais recentemente, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória, que faz parte das metas definidas pelo Plano Nacional de Educação e tem como objetivo determinar os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos do Brasil devem aprender. Além destes, existem as avaliações em larga escala, a política de premiação e planos e metas que se caracterizam como o sistema de *accountability*ⁱ.

De acordo com dados encontrados no site do Ministério da Educação, o Movimento Todos pela Educação, fundado em 2006, no Governo Lula, tem como objetivo garantir o acesso à Educação Básica de qualidade a todas as crianças e jovens do Brasil até o ano de 2022. Para que esse objetivo seja alcançado, o governo brasileiro busca parcerias com os empresários e sociedade civil organizada. Esse movimento estabelece cinco metasⁱⁱ e, para que essas metas sejam cumpridas, adotou cinco bandeirasⁱⁱⁱ. Essas bandeiras dependem de cinco atitudes^{iv}, adotadas pela população brasileira, para ajudar na efetivação das metas e preservação das bandeiras.

Analisando essa política de governo, observa-se que o próprio título traz uma designação de desresponsabilização do Estado em relação à educação escolarizada. O Estado necessita de parcerias com o setor privado e com a sociedade para sanar o problema da má qualidade na

educação. O Movimento Todos pela Educação faz parcerias com o setor privado para o alcance das metas, bandeiras e atitudes.

Em uma pesquisa realizada por Bernardi (2014), foi detectado que, desde a elaboração desta política até a sua implementação, o governo induz a parceria com instituições ou organizações do setor privado. Toda a estrutura organizacional do Movimento Todos pela Educação está interligada a três grandes áreas^v, conforme imagem a seguir:

Figura 1 Estrutura do Movimento Todos pela Educação.



Fonte: Todos pela educação, 2009.

Para Bernardi (2014), toda essa estrutura organizacional do Movimento, incluindo suas metas, bandeiras e atitudes, visam uma “Educação de Qualidade”, que se molda nos aportes gerencialistas. Vejamos que, para atingir a “Educação de Qualidade”, de acordo com a imagem, é necessário haver “Técnica”, “Articulação” e “Comunicação”, palavras que encontramos constantemente nos ideais gerencialistas. Além disso:

A partir dessas metas o Movimento propõe a divulgação e monitoramento da educação no país e passa a intervir nos parâmetros do que considera qualidade, divulgando amplamente o que considera gestão de sucesso, com uso das inovações didáticas e tecnologias ofertada por seus próprios parceiros (Bernardi, 2014, p. 8).

Outra observação a ser feita é de que os mantenedores deste movimento, em sua maioria, pertencem a instituições privadas, como bancos, e tem como parceiros fundações e institutos do Terceiro Setor e o Banco Interamericano (BID). Faz-se mister saber que o Presidente do Conselho de Governança do Todos pela Educação é também presidente de uma das maiores empresas brasileira, a Gerdau. A Coordenadora da Comissão Técnica também é empresária e presidente do Instituto Ayrton Senna que, inclusive, tem programas educacionais de correção de distorção idade/série que atuam em parceria com os estados e municípios, conhecidos como Se Liga e Acelera.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem através da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas (Art. 1º do Decreto 7.083/10). Esse Programa tem sido absorvido nos Estados e Municípios com o intuito de ampliar os programas de educação em tempo integral com assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Sobre todos esses programas, concordamos com Bernardi (2014, p. 14) ao afirmar que:

[...] existe um forte movimento da classe empresarial dominante que seguindo as recomendações do capitalismo internacional construiu uma trajetória de interlocução com o Estado, definiu a pauta educacional brasileira e tornou-se cliente, pois ao mesmo tempo em que estabelece o conteúdo de propostas e programas educacionais, oferta produtos tecnológicos para ‘dar conta’ de solucionar todos os problemas.

Com a parceria entre Estado e empresários a educação escolarizada ganha um novo direcionamento, agora de controle e alcance de metas e, para isso, utiliza-se programas e processos de avaliação em larga escala. Em relação ao sistema de avaliação, vimos que este tem sido elaborado a partir das exigências dos órgãos internacionais e nacionais de educação. Atualmente o Sistema de Avaliação da Educação (Saeb) tem sido um instrumento utilizado para medir o conhecimento dos alunos brasileiros, baseado no desempenho individual e nos indicadores numéricos de qualidade e produtividade, conforme apontado por Abrucio (1997).

2.2 Avaliação e currículo comum como instrumento de controle e de prestação de contas

Segundo dados do próprio Ministério da Educação (Brasil, 2008), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, inclusive abarca todos os processos de avaliação, foi lançado em 2007 com o objetivo maior de prover educação de qualidade aos estudantes. Neste Plano estão previstas diversas ações organizadas em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (Brasil, 2008). Junto ao PDE foi criado o Plano de Metas que vem firmar parcerias, através do Regime de Colaboração, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para que as ações do PDE sejam efetivadas. O PDE também inclui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que visa acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação brasileira a partir de dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes (Brasil, 2008), sendo a avaliação o principal instrumento de acompanhamento e controle da educação. Como exemplo dessas avaliações estão a Prova Brasil, que avalia as escolas e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses processos avaliativos, são vetores que orientam a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais brasileiras. Outros instrumentos de avaliação, além dos já apresentados, são determinantes para planejar os rumos da educação brasileira como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que se aplica aos estudantes de 15 anos dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com avaliações trienais nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências. Outro grande instrumento de avaliação é o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), voltado para os estudantes concluintes do Ensino Médio e/ou que querem ingressar no Ensino Superior. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja), e a Provinha Brasil que visa diagnosticar os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental em fase de alfabetização também fazem parte do rol de técnicas e procedimentos avaliativos adotados pelas políticas públicas em busca de uma educação, como aparece com constância nos projetos e leis, de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte das metas definidas pelo Plano Nacional de Educação. Ela determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros precisam aprender, em cada ano da Educação Básica, e é obrigatória para todas as

escolas do Brasil (Brasil, 2016). Em poucos dias de lançamento dessa proposta no site do MEC, a BNCC recebeu inúmeras críticas. Dentre elas, destacamos duas, a da Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ambas, enviaram carta ao MEC contendo questões importantes a serem consideradas em relação a BNCC. A CNTE expôs que:

No que se refere à formulação de uma base nacional comum, as principais preocupações dos trabalhadores em educação residem na predisposição desse referencial se transformar em verdadeiro currículo único e mínimo, abdicando do processo de conhecimento criativo, pautado na autonomia escolar e no respeito à diversidade do povo brasileiro. O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, enseja um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação (CNTE, 2015, p. 2).

Já a Anped, enviou um ofício em janeiro de 2015 ao MEC contendo nove motivos contra a BNCC: Diversidade X uniformização; nacional como homogêneo: um perigo para a democracia; os entendimentos do direito à aprendizagem; conteúdo não é base; o que não se diz sobre as experiências internacionais; gestão democrática X responsabilização; a base e a avaliação; desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; metodologia da construção da base: pressa, indicação e indefinição.

Após analisarmos as críticas elaboradas pela CNTE e Anped, trazemos para reflexão, uma citação de Afonso (1998, p. 97) que diz:

[...] a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional transmite a ideia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado. Para Michael Apple, a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação [...].

Ocorre que, historicamente, o currículo foi e tem sido um indicador da centralização, de controle do Estado. Portanto, o Estado, fortemente centralizado, não abre mão da definição de currículo. Na Inglaterra, na época em que a Nova Gestão Pública emergia, as autoridades educativas locais

tinham um grande poder e autonomia em relação ao currículo, entretanto, Thatcher quis implantar os exames nacionais para controlar os professores e as escolas, e defendia um currículo nacional. Em 1988, com a reforma *thatcheriana*, cria-se um currículo único, nacional. Todo o movimento da Nova Gestão Pública ocorrido na Inglaterra e, também, nos Estados Unidos, ajuda-nos a explicar o motivo do surgimento dessas nuances em outros países, a exemplo do Brasil, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e posteriormente outras propostas curriculares até a BNCC.

Com isso, acredita-se que a qualidade na educação depende de um currículo único, comum a todas as instituições de ensino. Junto ao discurso de qualidade, que pode ser efetivado via procedimentos avaliativos, curriculares e de planejamento estratégico, conforme apresentados anteriormente, aparecem termos como autonomia, descentralização e flexibilização. Esses, têm sido utilizados como parte do discurso de gestão democrática da escola e, como afirma Hypolito (2011, p. 14),

[...] absorvidos e incorporados no discurso gerencialista que assola as escolas públicas. Conselhos escolares que foram propostos como voz ativa nos destinos administrativos e pedagógicos das escolas, estão reduzidos a entes burocráticos de fiscalização de contas e balanços financeiros. Os diretores eleitos, após embates históricos pela democratização da escolha dos dirigentes escolares, estão atulhados de compromissos com programas oficiais de avaliação, de medidas, de índices, e sendo forçados a firmar contratos de gestão com as secretarias de educação.

De acordo com o autor, o gerencialismo tem se infiltrado nas escolas através de um discurso que se reveste de conceitos e práticas ditas democráticas, como é o caso da formação dos conselhos escolares e da escolha, por eleição, dos gestores. Neste caso, nos órgãos colegiados, uma vez eleitos os representantes, eles, sobretudo, apenas executam as determinações políticas e executivas em funções administrativas que são produzidas pelo poder central. Dentro do processo gerencialista, nas escolas, os sujeitos ficam limitados ao símbolo democrático das eleições e da colegialidade, ambos muito importantes, mas que, por si só, não são capazes de efetivar a almejada qualidade da educação. Tanto os conselhos, quanto a adoção da escolha do gestor escolar via eleição, foram instituídos e legitimados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Foi realizada no mês de janeiro de 2015, pelo Ministério da Educação, uma consulta pública para receber sugestões para ajudar a criar um programa de valorização de diretores de escolas públicas. As informações foram analisadas e serviram de base para a criação do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares, programa destinado aos gestores escolares, e que foi bandeira do governo considerado como “principal”. Ou seja, o diretor é o principal, é a principal figura no contexto escolar. Sobre tal assertiva, Vitor Paro (2015), trata dessa valorização exacerbada do papel do diretor escolar ao afirmar que:

Essa valorização do diretor de escola segue paralela à valorização da administração do ensino básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar. Quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula os subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas, o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola (Paro, 2015, p. 20).

Trazendo essa análise do autor citado para o contexto gerencialista, que também carrega traços do modelo administrativo, percebe-se que o gerencialismo individualiza as responsabilidades da gestão escolar, inflacionando a liderança, fazendo coincidir essas práticas de liderança escolar como detentores dos cargos formais, fato esse que se distancia dos aportes sociológicos e democráticos. Ou seja, apesar do discurso da gestão democrática, as marcas do gerencialismo na política educacional tem contribuído para a manutenção de uma gestão educacional e escolar que se distancia de uma proposta voltada para os princípios e valores democráticos.

Dentro desse universo camuflado de interesses ideológicos, políticos e economicistas, a escola vai se firmando em meio ao entulhamento de atividades que lhes são atribuídas para o alcance de metas e de indicadores quantitativos, como é o caso das avaliações internas e externas. Para atingir às necessidades impostas pelos órgãos nacionais e internacionais de educação, as escolas públicas têm elaborado planejamentos estratégicos para conduzir suas ações visando responder às metas exigidas pelo sistema de avaliação. Atualmente, o planejamento adotado pelo governo se baseia na lógica mercadológica e neoliberal. A exemplo temos o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, para o decênio de 2014-2024, que serve de guia para os planos estaduais e municipais, estipula vinte metas a serem alcançadas e, para cada meta, são estabelecidas diversas estratégias para seu alcance; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE),

já citado anteriormente, programa incentivado pelo Fundescola do MEC, que busca promover o Planejamento Estratégico dentro das escolas; o Plano de Ações Articuladas (PAR), que tem a pretensão de fazer cumprir as metas estipuladas no Plano de Metas e compromisso Todos pela Educação, presente no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, e que faz parte do PDE; os estados e municípios elaboram o PAR, que visa, inicialmente, a realização de um diagnóstico em quatro grandes áreas da educação^{vi}: Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação, Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. A partir do relatório resultante dessa ação diagnóstica, os estados e municípios elaboram suas ações a fim de cumprir as metas estabelecidas via regime de colaboração.

Outro aspecto que merece destaque, em relação à estruturação do gerencialismo nas escolas, são os programas de profissionalização da equipe gestora para lidar com as habilidades gerenciais, a exemplo de programas tanto no âmbito nacional, como o Escola de Gestores, promovido pelo MEC em parceria com universidades públicas, faz parte do PDE e se baseia nos princípios da administração pública e nos modelos avançados de gerenciamento, quanto no âmbito estadual e municipal.

A política de motivação tem sido realizada através de premiações, o que abre espaço para atitudes individualistas e competitivas entre as escolas e suas equipes, a exemplo do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar a nível nacional.

Já a gestão democrática, a nosso ver, está sendo revertida na meritocracia, nos prêmios e no alcance de metas. O discurso estatal afirma que a gestão da escola deve ser democrática, ou seja, que priorize a igualdade, a inclusão e a participação. Mas, ao mesmo tempo, e simultaneamente, a agenda gerencialista determina que a escola desenvolva outro tipo de situação que se centra sobretudo nos resultados. A busca por resultados obriga a escola a mudar seus planos. Essa prática é vista como hiperburocrática que relaciona a qualidade das escolas aos rankings, à excelência em gestão, aos padrões, às avaliações externas e aos testes standardizados (Lima, 2013). Portanto, passa a ser uma escola seletiva, elitista, haja vista que se dedica apenas a resultados, selecionando seus professores e alunos através da adoção de uma pedagogia para o alcance das metas.

Nesse sentido, a escola balança entre essas duas direções, democrática e gerencial, não sabendo que rumo tomar, vai incorporando aos poucos os valores próprios da cultura competitiva e neoliberal e perdendo suas raízes socioculturais. Esses são alguns dos impasses decorrentes do Novo Gerencialismo atualmente postos como desafios à gestão escolar na perspectiva democrática.

3. Considerações Finais

Percebe-se que todas as tendências influenciadas pelo modelo gerencial (Abrucio, 1997), têm sido absorvidas pelo Estado brasileiro, destruindo todo o sistema ético-profissional das escolas, conforme apontado por Ball (2005, p. 544): “O gerencialismo desempenha um importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Desta forma, o novo gerencialismo, imbricado pela Nova Gestão Pública, tem coagido as escolas a se assumirem numa perspectiva neoliberal a partir de questões políticas e econômicas externas e internas. Toda essa estrutura de premiação por excelência e de formação da equipe gestora, impacta, através de atitudes competitivas e individualistas, na cultura da escola, que busca se consolidar numa gestão democrática.

A nova gestão pública, na perspectiva gerencialista, tem sido inserida nas escolas com roupagens, como dito antes, democráticas, a partir das necessidades e demandas das políticas educacionais globais que promovem a cultura da excelência, da competitividade e da produtividade. Neste caso, a escola absorve tendências no seu interior que se assentam numa reestrutura hierárquica, centralizadora, controladora, competitiva e individualista.

No decorrer deste artigo, evidenciamos a forma como os modelos burocrático e gerencial foram sendo implantados no cenário nacional através das políticas públicas de avaliação para a educação. Após a análise apresentada, foi possível compreender, em maior profundidade, os limites que estão fixados no modelo gerencial, especialmente quando infiltrado nas escolas, revestindo-se de características democráticas, descentralizadoras e autônomas. Entretanto, essas características encontradas no modelo gerencial, tem-se utilizado da eficiência, do planejamento

estratégico, do currículo e da avaliação para controlar as ações das escolas, com o fim de atender as necessidades mercadológicas e neoliberais, se distanciando de propósitos sociais.

Portanto, esperamos, com esse estudo, contribuir para que os interessados em temas educacionais possam repensar a escola, sua organização e sua gestão como instrumentos de transformação social, de formação cidadã e de politização humana. Nesse sentido, cabe transcender a esfera gerencialista, que incentiva as escolas a imergir num mundo individualista, competitivo e mercadológico, substituindo valores neoliberais por valores sociais.

1. 4. Referências

2. ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública:** um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília, DF: Fundação ENAP, 1997. (Cadernos ENAP, 10).
3. AFONSO, A. J. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.
4. BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.
5. BERNARDI, L. M. Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. ANPED SUL, 10., Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2014.
6. BRASIL.Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.
7. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. Considerações da CNTE sobre o projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Brasília, out. 2015. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.
8. FERNANDES, M. J. da S. As recentes reformas paulistas na visão dos professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010.
9. HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

10. LIMA, L. C. Diretor de escola pública: unipessoalidade e concentração de poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
11. PARO, V. H. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção questões da nossa época, 56).
12. PAULA, A. P. P. de. Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
13. PINHO, J. A. G. de; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242

Ano XII, Número 33, Dezembro – 2019

Benedito Mauricio Sapane

Doutor em Educação, Professor auxiliar da Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique. Docente da área de Pedagogia Geral. Email: bmsapane.80@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

POLÍTICAS DE FUNCIONAMENTO DOS CONSELHO DE ESCOLA EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

RESUMO

O presente estudo constitui-se como uma análise da política de funcionamento dos conselhos de escola em Moçambique. Trata-se de uma análise comparativa dos principais documentos orientadores, tendo como espírito orientador a identificação das lacunas nos documentos de base, designadamente o Regulamento Geral das Escolas de Ensino Básico e o Manual de Apoio aos Conselhos de Escola Primária. Portanto, deste estudo foi feito o mapeamento e análise crítica dos documentos e estudos já elaborados sobre a necessidade de inclusão e responsabilização na gestão das escolas primárias, composição dos conselhos de escola, constituição/mandato/participação/envolvimento dos membros nos processos de tomada de decisão e perfil do conselho de escola. O estudo teve como base a pesquisa documental e a entrevista como fontes primordiais de recolha de informação.

Palavras-Chave: Conselho de Escola; Participação, Inclusão, Responsabilização

SCHOOL COUNCIL FUNCTIONING POLICIES IN MOZAMBIQUE: ANALYSIS OF CURRENT LEGISLATION

ABSTRACT

The present study constitutes an analysis of the functioning policy of school councils in Mozambique. This is a comparative analysis of the main guiding documents, having as its guiding spirit the identification of gaps in the basic documents, namely the General Regulation of Elementary Schools and the Support Manual for Primary School Councils. Therefore, this study mapped and critically analyzed the documents and studies already prepared on the need for inclusion and accountability in the management of primary schools, composition of school councils, constitution / mandate / participation / involvement of members in decision-making processes. decision and profile of the school board. The study was based on documentary research and interviewing as primary sources of information gathering.

Keywords: School Council; Participation, Inclusion, Accountability

1. Introdução

O presente trabalho é resultado de um estudo documental dos principais documentos que regulam o funcionamento dos Conselhos de Escola em Moçambique. O estudo teve como principais objectivos mapear e realizar uma análise crítica dos documentos e estudos já elaborados com vista a identificar lacunas sobre a necessidade de inclusão e responsabilização na gestão das escolas primárias, na composição dos Conselhos Escolares, na constituição / mandato / participação / envolvimento dos membros nos processos de tomada de decisão e no perfil do presidente do Conselho Escolar.

Na pesquisa documental foram objecto de análise, dentre outros, o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico, Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária, Perguntas e Respostas Sobre o Funcionamento do Conselho de Escola, relatórios de estudos anteriores referentes à matéria em consideração, materiais de Apoio ao Guião. As intenções principais que orientaram as buscas nos documentos foram os de identificar as lacunas no regulamento, os espaços de participação na legislação vigente, as premissas para um envolvimento activo dos membros do CE na gestão das escolas.

Estudámos e explorámos os documentos que orientam o funcionamento dos conselhos de escola, os quais designámo-los “política de funcionamento do Conselho de Escolas” - dado serem eles que orientam a organização, construção e funcionamento dos CE no país. Olhamos igualmente para aqueles que interpretam, orientam e apoiam a consecução desses processos. A intenção principal era mapear e realizar uma análise crítica das lacunas dos documentos e estudos já elaborados sobre a necessidade de inclusão e de responsabilização na gestão escolar em Moçambique.

O recurso a entrevistas, durante a pesquisa documental, serviu para o aprofundamento das constatações encontradas nos documentos. O presente trabalho recorreu igualmente a técnicas de recolha, apresentação e análise de dados, posteriormente quantificados e tratados através de métodos estatísticos simples, como por exemplo, gráficos para explorar as representações ordinais e numéricas (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

3. Gestão Escolar Democrática: Conselho de Escola, Legislação e Participação

Os documentos de base que regulam a criação e funcionamento dos Conselhos de escola são o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (REGEb) e o Manual de Apoio aos Conselhos de Escola Primária (MACEP). Neste âmbito, em relação às composições do Conselho de Escola, o Manual de apoio DNEP/MINEDH (2015; P. 9-10)¹ faz a descrição e demonstração da composição do Conselho de Escola, (ver tabela III) referindo que fazem parte deste órgão o director de escola, os representantes dos alunos, dos professores, do pessoal técnico administrativo, dos pais e encarregados de educação e da comunidade.

Todavia, o manual de apoio ao conselho de escola faz menção de que os elementos a constituírem o Conselho de Escola (CE) dependem essencialmente do tipo de Escola. Neste âmbito, para as escolas do tipo 1 e 2, o Conselho deve ser constituído por 21 membros e nas escolas do tipo 3 por 16 membros. Segue a comparação na tabela:

Tabela. II. Composição do Conselho de Escola

COMPOSIÇÃO	REGEb	MANUAL DE APOIO
ESCOLA DO TIPO 1	1 Director de escola	1 Director de escola;
	4 Representante dos Professores	3 Representante dos Professores;
	5 Representante dos alunos	4 Representante dos alunos;
	2 Representante do pessoal técnico administrativo	1 Representante do pessoal técnico administrativo;
	4 Representante de Pais e encarregados de Educação	8 Representante de Pais e encarregados de Educação;
	3 Representante da comunidade	4 Representante da comunidade;
ESCOLA DO TIPO 2	1 Director de escola	1 Director de escola;
	3 Representante dos Professores	3 Representante dos Professores;
	4 Representante dos alunos	4 Representante dos alunos;
	2 Representante do pessoal técnico administrativo	1 Representante do pessoal técnico administrativo;
	4 Representante de Pais e encarregados de Educação	8 Representante de Pais e encarregados de Educação;
	2 Representante da comunidade.	4 Representante da comunidade.
ESCOLA DO TIPO 3	1 Director de escola	1 Director de escola
	2 Representante dos Professores	2 Representante dos Professores
	3 Representante dos alunos	3 Representante dos alunos
	2 Representante do pessoal técnico administrativo	1 Representante do pessoal técnico administrativo
	3 Representante de Pais e encarregados de Educação	6 Representante de Pais e encarregados de Educação
	2 Representantes da comunidade;	3 Representante da comunidade.

¹ DINEP/MINEDH (2015). Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária.

Fonte: REGEB (2011) e MACEP (2015)²

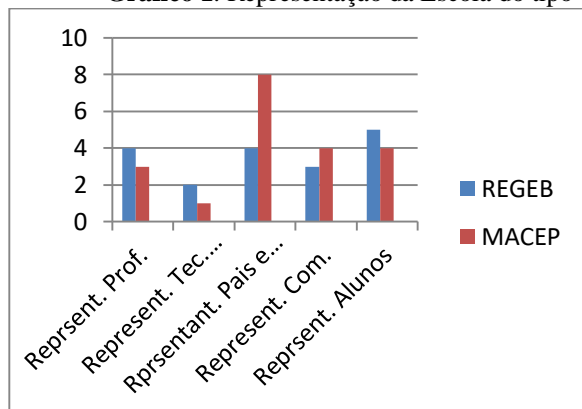
Pese embora o Manual do Conselho de Escola (2015) e o REGEB (2011) refiram que a comunidade faz parte dos representantes do conselho, não deixam claro a necessidade de participação e inclusão de sociedade civil, organizações empresariais, religiosas e académicas. Igualmente o Manual e o REGEB não fazem referência à discriminação do género (número de homens e mulheres), bem como não fazem menção ao critério de selecção do número de cada grupo de representantes, por exemplo, se os alunos entre os membros do CE são escolhidos em cada classe existente na escola ou não (que alunos fazem parte e que classe frequentam?). Há falta de clareza sobre as questões de género nos diferentes grupos representativos no CE e há falta da menção sobre a necessidade da participação da sociedade existente na comunidade.

Sendo que a nossa posição é que se deve incluir, no manual de apoio aos conselhos de escola e no REGEB, na constituição, a sociedade civil, comunidades religiosas, empresários, etc., pois a composição actual enfraquece o processo de representatividade e de democratização dos processos. Adicionalmente, devia estabelecer os critérios de legitimação de equidade do género, indicando quantos homens e mulheres devem representar cada grupo de constituintes. Esses desfasamentos apontam para a necessidade de revisão pontual do REGEB, com vista a atender às fragilidades ora referenciadas.

Em relação ao número de representantes e comparados o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico e o Manual de Apoio ao Conselho de Escolas Primárias (2011 e 2015 respectivamente) (ver Tabela II), constata-se algumas incongruências no número dos representantes dos professores, do pessoal técnico administrativo, de Pais e encarregados de educação, representantes da comunidade e representantes dos alunos, conforme ilustram os gráficos que seguem:

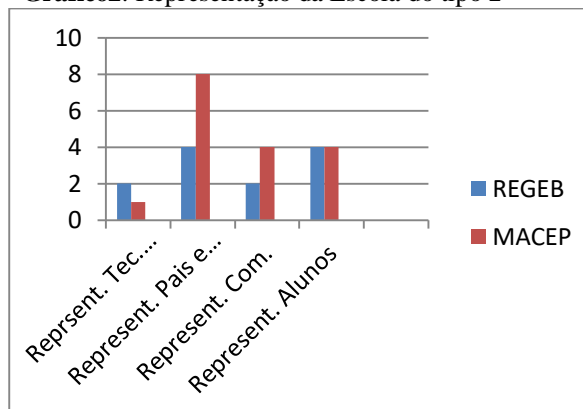
² MACEP – Significa Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária.

Gráfico 1. Representação da Escola do tipo 1



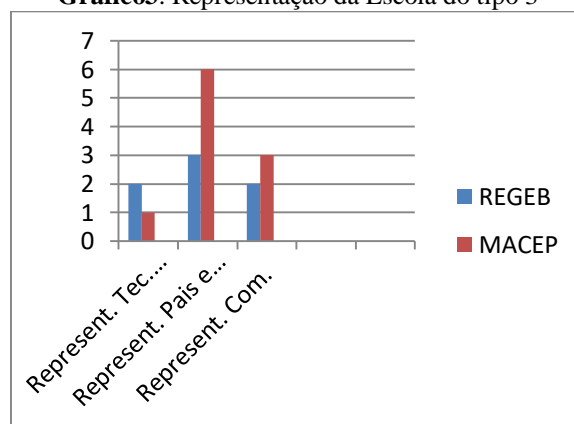
Fonte: REGEB (2011) e MACEP (2015)

Gráfico2. Representação da Escola do tipo 2



Fonte: REGEB (2011) e MACEP (2015)

Gráfico3. Representação da Escola do tipo 3



Fonte: REGEB (2011) e MACEP (2015)

A análise dos gráficos acima revela-nos que há discrepância na representação dos professores entre o REGEB e o MACEP nas escolas de tipo 1 (de 4 para 3), na representação do pessoal técnico administrativo (de 2 para 1), na representação dos pais e encarregados de educação (de 4 para 8), na representação dos membros da comunidade (de 3 para 4) e de alunos (de 5 para 4). Portanto, há um aumento significativo do número dos pais e encarregados de educação no Manual de Apoio ao Conselho de Escolas, o que significa priorização da necessidade de participação e envolvimento destes nos processos escolares, representando uma amostra de cerca de 57.1% na soma de pais e encarregados de educação e comunidade. Essa discrepância suscita a necessidade de revisão do REGEB, como documento mãe, com vista a adequar-se ao Manual de Apoio ao Conselho de

Escolas, evitando-se, desta maneira, que os processos escolares sejam orientados por dois documentos contraditórios.

E, ainda sobre o número de representantes, nas escolas do tipo 2 apresentam também diferenças no número de representantes de pessoal técnico e administrativo (de 2 para 1), dos pais e encarregados de educação (de 4 para 8), da comunidade (de 2 para 4). Portanto, de igual modo, para nas escolas do tipo 2 há um acréscimo do número de representantes para os pais e encarregados de educação, fortalecendo em termos numéricos a representação deste grupo de membros do Conselho de Escola.

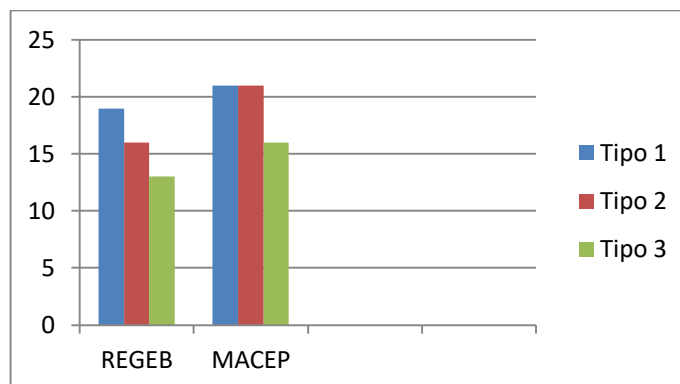
E nas escolas do tipo 3 há diferença nos representantes do pessoal técnico administrativo (de 2 para 1), dos pais e encarregados de educação (de 3 para 6) e na representação da comunidade (de 2 para 3). Como se pode constatar, igualmente, dá-se maior ênfase ao número de pais e encarregados de educação no Conselho de Escola.

Em relação à composição dos Conselhos de Escola, o Manual de apoio ao conselho de escola (2015) e o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (2008) determinam quem são os grupos de representantes e os respectivos números de elementos por cada tipo de escola, sendo o Director da escola, os alunos, os pais e encarregados de educação, os Professores, o pessoal técnico administrativo e membros da comunidade. As limitações identificadas nos dois documentos e já referenciadas anteriormente neste documento e no relatório da AMDEC (2018, p.14), tem a ver com a falta de discriminação dos membros por género, com a não inclusão de outros segmentos das comunidades como a sociedade civil, grupos religiosos, organizações não-governamentais, assim como, e no caso de alunos, com a falta de clareza dos grupos que eles representam.

Uma outra constatação feita no estudo dos documentos foi de que as escolas do tipo 1 e 2 têm o mesmo número de membros dos seus conselhos. Sem a explicação nos dois documentos sobre a relação entre o tipo de escolas e a composição dos CE, fica difícil discutir o facto constatado. No entanto, pelo facto de os dois tipos de escolas possuíram diferentes números de alunos, parece plausível que também haja diferença do número de membros entre os dois tipos de escolas.

Outro aspecto, já referenciado é a diferença do número de membros dos conselhos para os dois tipos de escola (1 e 2) no REGEB e no MACEP, como pode ser visto no gráfico 4.

Gráfico 4. Número de representantes do CE/Tipo de Escola



Fonte: REGEB (2011) e MACEP (2015)

Portanto, como ilustra o gráfico, há uma evolução do número de representantes do REGEB para o MACEP em todo tipo de escolas, sendo que entendemos que há necessidade de diferenciar o número de representantes entre as escolas do tipo 1 e 2, isso aponta para a revisão do REGEB e do MACEP.

4. Criação do Conselho de Escola

O Manual de Apoio ao Conselho de Escola indica que é da competência do director da escola, em coordenação com as autoridades locais, anunciar publicamente o dia, a hora e o local para constituição do conselho de escola, sendo este legislado como sendo o *órgão máximo de consulta*. Este aspecto faz perceber que, por inerência de funções, o director da escola assume toda a responsabilidade e detêm o poder de decisão na constituição deste órgão.

Ele é quem informa aos representantes do conselho sobre o dia da constituição deste. Uma constatação, que igualmente foi feita no estudo de 2018 da AMDEC, é de que enquanto no MACEP o CE é compreendido como o *órgão máximo de consulta*, já no REGEB (2011; art. 9) o mesmo órgão é definido como o *órgão máximo* da escola. Da mesma maneira o MACEP atribui ao Director da escola maior responsabilidade na constituição do CE, o que enfraquece a independência e poder deste órgão, reduzindo com isso as possibilidades da democratização na gestão escolar. Existem argumentos, de acordo com o nosso entrevistado que justificam a nova posição dos conselhos de escola, eis o que explica:

Os conselhos de escola como órgão começam desde os tempos passados designados por comissões de pais, a designação Conselho de Escola (CE) é nova.

Como órgão é aprovado no diploma Ministerial 54/2003 de 28 de maio, cria-se assim este órgão no âmbito da descentralização administrativa. Igualmente, introduz-se o currículo local onde a comunidade passa a contribuir e a participar. Após a introdução e implementação houve a necessidade de actualizar alguns aspectos que tem a ver com a funcionalidade deste órgão. Por exemplo, nos no primeiro manual de apoio, o órgão era considerado como um dos elementos máximo o que gerou má interpretação principalmente por parte dos Presidentes do conselho de escola que exigiam regalias e remunerações. Após esta situação o órgão passa a ser designado de apoio e consulta. (TMINEDH³)

Este depoimento mostra que no processo de implementação dos CE na sua forma inicial, houve dificuldades de várias ordens, como por exemplo as exigências de salário ou de pagamento de bónus por parte de certos presidentes de CE. Curiosamente, ao invés de busca de soluções para os desafios colocados pelo processo de implementação dos CE, o legislador decidiu pela redução do ideal de democracia que os CEs se propunham a materializar, passando-os de órgãos máximos da escola para órgãos consultivos e cuja constituição é da responsabilidade do director da escola.

Tomando em consideração que a promoção e consolidação da democracia nos processos de educação é de extrema importância e que a forma e o modo de eleição dos membros dos CEs desempenha um papel importante para o agir independente dos membros dos CEs, afigura-se importante a manutenção do CE como o órgão máximo da escola cujo processo de constituição é independente do director da escola. Para o efeito, e em relatório anterior, a AMDEC (2018) já havia proposto a ZIP como o órgão que podia desempenhar importante papel na constituição do CE.

Outrossim, o facto de o Director poder indicar os membros do júri caso não haja candidatos, exclui a possibilidade de aferir susceptibilidades de modo a obter pareceres dos potenciais candidatos como Professores, alunos e pessoal auxiliar.

No entanto, há incongruência nos dois documentos. Enquanto o Manual de apoio ao Conselho de Escola discrimina as razões pessoais (transferência, desistência ou abandono; mudança de residência; incapacidade motivada por doença e conclusão de nível escolar pelo aluno) no caso de existir interrupções, assim como as destituições do mandato (mau desempenho de funções, comportamento incompatível com a função e outros), o REGEB faz menção somente aos casos de

³ TMINEDH – Nosso entrevistado no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

impedimento do cumprimento do mandato por um período de um mês por determinado membro do Conselho de Escola por vários motivos, este deverá ser substituído através de uma nova eleição interna (2011). Não está claro, igualmente, o perfil dos alunos que deverão fazer parte do conselho de escola, para que este possa ser impedido ou substituído por motivos como incompatibilidade de funções.

Portanto, para maior clarificação, o REGEB deveria explicitar os procedimentos para a constituição do Conselho de Escola (as modalidades de votação e o processo de apuramento), considerando a ZIP como ponto fulcral do processo.

Nos exemplos que se referem à interrupção do mandato, constam apenas as razões pessoais. Há necessidade de considerar razões institucionais, pois, não existindo tais razões, de nada vale a destituição de um membro por mau desempenho, por comportamento incompatível com a função e outros (DNEP/MINEDH, 2015:18). O REGEB deve apontar razões de vária ordem e as formas de compensação em conformidade com o Manual de Apoio ao Conselho de Escolas primárias. E como refere o nosso entrevistado,

Era preciso formular o Manual para clarificar melhor a operacionalização do CE que foi acompanhada por um processo de capacitação. Contudo no REGEB continua a mesma designação do CE como órgão máximo. Portanto, o REGEB é uma instrução Ministerial e continua com as designações desde a sua elaboração, a sua revogação está dependente da introdução da nova Lei Sistema Nacional de Educação 18/2018 em vigor, pois esta directiva REGEB tem vários elementos que necessitariam da sua reestruturação e não somente ao ponto sobre o CE (TMINEDH⁴).

5. Perfil do Presidente do Conselho de Escola

O estudo dos dois documentos reguladores e de apoio aos CEs permitiu constatar que o Manual do Conselho de Escola indica o perfil do presidente do conselho de escola sem, no entanto, fazer referência ao perfil dos outros membros, assim como às suas competências. Por seu turno, o REGEB descreve as competências do presidente do conselho de escola e não se refere ao perfil deste e nem ao dos outros membros.

⁴ TMINEDH – Nosso entrevistado no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

Ora, há necessidade de o REGEB estabelecer o perfil do presidente do conselho de escola e o dos outros membros, assim como o MACEP clarificar o mesmo perfil. Seguem abaixo mais detalhes sobre o perfil apresentado:

Tabela IV. Sobre o perfil do presidente de conselho de escola

Perfil	Indicadores	Crítica
SER LÍDER	Criar um ambiente propício para que toda a comunidade escolar fique motivada e dê o seu melhor em benefício da escola;	Os indicadores propostos para alimentar o perfil do presidente de conselho de escola não são claros, pois entendemos o perfil como sendo o resumo de qualificações, habilidades, competências e experiências anteriores. Portanto, na nossa óptica a revisão do REGEB (dado que não consta nada sobre o perfil) e do manual deveria clarificar o perfil, apontando para questões relativas a domínio da língua, inserção na cultura local, nível de conhecimento e de escolaridade, disponibilidade, nível de influência na comunidade e experiência anterior na escola. Especificamente não temos o perfil do presidente do conselho de escola, temos sim indicação dos objectivos (a que denominamos indicadores)
	Mostrar que todos integrantes da comunidade escolar são importantes para o bom funcionamento da escola;	
	Ouvir as preocupações/opiniões de todos;	
	Manter a comunidade escolar informada e envolvida no conjunto de actividades e tarefas planificadas;	
	Delegar responsabilidades e autoridade, para que a comunidade escolar possa ter iniciativas e procure sempre resolver os problemas que se apresentam à escola	
	Produzir mudanças positivas que conduzam ao sucesso da escola	

Fonte: MACEP (2015)

No entanto, conforme referimos anteriormente, faz-se necessário para além de apontar claramente o perfil do presidente do Conselho de Escola (conforme a crítica na tabela acima), criar-se o perfil de outros membros desse conselho, designadamente os diferentes representantes, o perfil do secretário e dos chefes de cada uma das comissões (comissão de finanças, património, produção e segurança escolar; comissão de assuntos sociais e comissão de assuntos pedagógicos). Portanto, esses elementos fundamentais apontam para a necessidade da revisão do REGEB.

6. Funções do Conselho de Escola

Com vista a discriminar as funções do conselho de escola, dividimo-las em pedagógicas e administrativas/financeiras, para compreendermos as responsabilidades deste órgão, atendendo o preceituado no manual de apoio ao conselho de escola, dado que o REGEB (2015) não prevê as respectivas funções (aspectos pedagógicos e aspectos administrativos e financeiros), sendo que a

sua revisão aponta para a necessidade de prever a realização dessas funções, o que implica uniformidade com o perfil a ser revisto. Vide a tabela a tabela abaixo:

Tabela V. Funções do Conselho de Escola

ASPECTOS PEDAGÓGICOS	ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E FINANCEIROS
<ul style="list-style-type: none"> a) Propor alterações do calendário e do horário; b) Aprovar e garantir a execução de projectos de apoio social e material a conceder aos alunos; c) Promover os serviços de apoio e atendimento psicopedagógico; d) Analisar e pronunciar-se sobre o rendimento escolar; e) Persuadir os pais e/ou encarregados de educação e a comunidade em geral a prestar apoio humano, organizacional, material e financeiro à escola, quando necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaborar o seu plano anual de actividades; b) Aprovar o plano de desenvolvimento (3 a 5 anos) e garantir a sua aplicação; c) Aprovar o regulamento interno e garantir a sua aplicação; d) Aprovar os relatórios das comissões de trabalho; e) Analisar, pronunciar-se e deliberar sobre a execução orçamental; f) Analisar e pronunciar-se sobre o desempenho dos titulares de cargos de Direcção; g) Apreçar as reclamações e/ou problemas apresentados pela comunidade escolar sobre o funcionamento da escola; h) Analisar e pronuncia-se sobre aspectos disciplinares e medidas a aplicar aos membros da comunidade escolar; i) Aprovar os funcionários e outros membros da comunidade escolar a serem distinguidos e premiados; j) Apresentar à assembleia geral da escola, no início de cada ano lectivo, o relatório de actividades do ano anterior.

Fonte: MACEP/MINEDH

Na gestão pedagógica e administrativa/financeira da escola, entendemos que, para maior envolvimento e participação do conselho de escola, deve haver articulação entre as acções com segmentos da sociedade, que possam contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem através da análise de projectos elaborados e/ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar, no sentido de avaliar a importância dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade de administrar todos os recursos da escola, gerindo-os de forma planificada, coerente e inclusiva, devendo a planificação financeira estar articulada aos objectivos e metas do Projecto Político Pedagógico da escola.

Portanto, o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos e administrativos/financeiros pelo conselho de escola exige, dos membros que a compõe, um perfil mais robusto, o que exige a revisão do REGEB, com vista a clarificar as habilidades, o nível de conhecimento, as experiências

dos membros na escola, o campo de influência na comunidade, o nível de conhecimento e escolar, bem como o conhecimento da cultura local, da língua local e portuguesa.

E para revitalização do poder do presidente do conselho de escola, a partir da construção do novo perfil (que propusemos) faz-se necessário aumentar, a partir do REGEB, o campo de actuação do presidente do Conselho de Escola, podendo participar em reuniões da ZIP e dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e tecnologia, para de entre vários aspectos discutir a alterações do calendário e do horário; discutir a necessidade de elevar o rendimento escolar dos alunos e discutir e apresentar o plano anual de actividades, o plano de desenvolvimento e estudar a viabilidade de sua aplicação com outros presidentes do conselho de escola, junto com os directores e coordenador da ZIP. Assim, acreditamos que abre-se mais espaço de responsabilização e autonomia para os Conselhos de Escola.

7. Processo de Inclusão e Responsabilização na Gestão das Escolas Primárias

Com a criação dos Conselhos de Escola abre-se o espaço para a participação da comunidade na gestão democrática das instituições de ensino e a partir dos mesmos dá-se uma maior autonomia no que concerne à gestão, participação, inclusão e democratização dos processos (Integração da comunidade), atribuindo a eles responsabilidades para poderem participar nos processos de tomada de decisão. Todavia, o processo de inclusão, participação e responsabilização encontra algumas limitantes, não destacadas nos documentos de base (REGEB e MACEP⁵) derivadas de vários factores, assim resumidos e destacados.

- Não há abertura para a participação de outras entidades existentes na comunidade, como por exemplo, sociedade civil, organizações empresariais, comunidades religiosas e académicos. A sua existência poderia garantir maior fortalecimento e influência na intervenção social, podendo se adquirir uma consciência da importância da sua colaboração para o desenvolvimento das actividades de conselho de escolas.
- Não há discriminação dos participantes, por representação, em função do género, o que não faz sentido numa altura em que, em Moçambique, falar da equidade do género já faz parte da agenda do governo e em especial da educação;

⁵ MACEP – Referimo-nos ao Manual de Apoio aos conselhos de Escola Primário.

- Não há referência aos critérios de selecção dos representantes do conselho de escola (seja representantes dos professores, dos alunos, do pessoal técnico administrativo, dos pais e encarregados de educação, nem da comunidade);
- Não há esclarecimento do perfil do presidente do conselho de escola e de outros membros pertencentes ao conselho de escola, destacando de forma não muito clara o perfil do presidente do conselho de escola que não nos parece explícito se se pensar que esta figura origine da comunidade. Entendemos que o perfil deveria circunscrever-se em um indivíduo alfabetizado (no mínimo). De igual modo, não há referência ao tipo de alunos que devem fazer parte do conselho de escola, em termos do nível (classe) que frequenta.

O conselho de escola é composto por comissões que garantem a participação activa e efectiva dos membros do conselho de escola na planificação e realização das actividades da escola, quais sejam: a) Comissão de finanças, património, produção e segurança escola; b) Comissão de assuntos sociais; c) Comissão de assuntos pedagógicos. Ora não se estabelece igualmente o perfil de quem deve chefiar essas comissões. No entanto, estas comissões garantem a participação activa e efectiva dos membros do conselho de escola na planificação das despesas da escola, na planificação e realização das actividades de consciencialização, prevenção e combate ao HIV & SIDA e outras doenças endémicas bem como na promoção do saneamento, da higiene e da saúde escolar, participar na planificação e realização das actividades programadas na escola, para áreas da equidade de género, alunos órfãos e vulneráveis, na planificação e realização das actividades programadas na escola para áreas de cultura e desporto escolar, (DNEP/MINEDH2015: 28-29).

Sendo um documento de carácter objectivo e explícito o REGEB devia trazer aspectos e formas de participação dos membros do Conselho de Escola, visto que excluir, na tomada de decisão da vida da escola, pessoas que confrontam o problema em questão, enfraquece a participação efectiva e o entusiasmo em participar. Ou seja, impedir a participação da comunidade escolar em qualquer um dos assuntos relevantes da escola pode acarretar absentismo por parte destes e consequentemente dificultar as soluções para os problemas, dificultando a gestão do empreendimento escolar. Em relação à limitação dos membros do Conselho de Escola, aos processos de tomada de decisões sobre a alocação dos recursos para a escola, isso pode trazer limitações ao processo de *accountability* (prestação de contas) por parte da direcção da escola ao conselho, reproduzindo desta forma problemas de representação.

Portanto, somos da opinião de que o REGEB deveria regular e especificar as responsabilidades de cada uma das comissões existentes, assim como o manual de apoio aos conselhos de escola deveria orientar os procedimentos de tal representatividade e distinção das actividades. Esse processo poderia facilitar o processo de prestação de contas e exigência por parte do presidente do conselho de escola.

8. Conclusões

As conclusões que trazemos são do levantamento do estudo documental feito a partir do REGEB e do MACEP, do qual identificamos algumas lacunas em ambos documentos, portanto concluímos que:

Em relação a composição do Conselho de Escola

- O Manual de Apoio ao Conselho de Escola e o REGEB não deixam claro a necessidade de participação e inclusão da sociedade civil, organizações empresariais, religiosas e académicas.
- O Manual e o REGEB não fazem referência à discriminação do género (número de homens e mulheres), bem como não fazem menção ao critério de selecção do número de cada representante, por exemplo, que alunos fazem parte e que classe frequentam.
- Há incongruências no número dos representantes dos professores, do pessoal técnico administrativo, de Pais e encarregados de educação, representantes da comunidade e representante dos alunos entre o Manual de Apoio ao Conselho de Escola e o REGEB nas escolas do tipo 1, 2 e 3.
- Há uniformidade da quantidade de representantes nas escolas do tipo 1 e 2 no Manual e o mesmo número total não concorda com o plasmado no REGEB.

Em relação a criação do Conselho de Escola

- O processo de criação parte com incongruências na conceptualização do Conselho de escola, dado que no MACEP é designado como o órgão máximo de consulta e no REGEB como o órgão máximo do estabelecimento de ensino.
- O Director indica os membros do júri caso não haja candidatos, o que exclui a possibilidade de aferir susceptibilidades de modo a obter pareceres dos potenciais candidatos como Professores, alunos e pessoal auxiliar;
- Não estão estabelecidos os perfis dos alunos que deverão fazer parte do conselho de escola, nem dos outros membros deste órgão;
- O REGEB não aponta razões institucionais para a interrupção de mandato em função de cada membro, sendo que o MACEP aponta apenas razões de índole pessoal.

Em relação ao perfil do presidente do Conselho de Escola

- O Manual não aponta claramente o perfil do presidente do conselho de escola, divagando entre alguns indicadores estabelecidos como competências de um líder e o REGEB não focaliza sobre o assunto;
- O REGEB assim como o Manual não fazem referência ao perfil dos outros membros do Conselho de Escola;
- O REGEB e o Manual não estabelecem nenhuma relação entre o perfil dos membros, incluindo o presidente e as suas funções.

Em relação as funções do Conselho de Escola

- O campo de actuação do presidente do conselho de escola e dos outros membros, em função do perfil estabelecido no Manual não lhe confere poder suficiente para o exercício das funções administrativas/financeiras e pedagógicas.
- O REGEB não faz menção às funções do conselho de escola, o que cria limitantes no exercício e uniformidade de trabalho nas escolas.

9. Recomendações

A democratização das escolas, não sendo tradição em Moçambique, excepto nas antigas escolas das zonas liberdades, vai ser um processo longo, tanto na busca de legislação mais adequada, de práticas democráticas e sobretudo no desenvolvimento de atitudes de participação e responsabilidade pelo sucesso da escola. As seguintes recomendações, fundamentadas nas constatações do estudo podem ser vistas como fazendo parte do conjunto dos esforços rumo ao desenvolvimento de escolas com práticas democráticas enraizadas.

Para a composição do conselho de escola

- Incluir de forma clara no Manual do CE e no REGEB a necessidade de abranger, na constituição, a sociedade civil, comunidades religiosas, empresários, etc.;
- Estabelecer no REGEB e no Manual do CE critérios de legitimação de equidade do género, indicando quantos homens e mulheres devem representar cada grupo de constituintes;
- Uniformizar o número de constituintes dos membros do CE no REGEB e no Manual de CE, em função do manual;
- Diferenciar o número total de constituintes nas escolas do tipo 1 e 2 no Manual do Conselho de Escola;
- Proceder com a revisão/actualização do REGEB para estar em conformidade com o Manual do CE;

Para criação do conselho de escola

- Reafirmar, conforme o REGEB, a ideia de o Conselho de Escola ser um órgão máximo e não de consulta conforme refere o manual do CE, o que passa por ampliação de campo de sua actuação, podendo se estender à ZIP e ao distrito;
- O REGEB deve explicitar os procedimentos para a constituição do Conselho de Escola (as modalidades de votação e o processo de apuramento), O REGEB deve explicitar razões objectivas para a interrupção do mandato de todos os membros do CE, de ordem pessoal e institucional.

Para o perfil dos membros do conselho de escola

- Revisão do REGEB (dado que não consta nada sobre o perfil) e do manual para clarificar o perfil do presidente do CE, apontando para questões relativas a domínio da língua, inserção na cultura local, nível de conhecimento e de escolaridade, disponibilidade, nível de influência na comunidade e experiência anterior na escola;

- Rever o REGEB com vista a incluir o perfil de outros membros do Conselho de Escola, designadamente: os diferentes representantes, o secretário e os chefes de cada uma das comissões (comissão de finanças, património, produção e segurança escolar; comissão de assuntos sociais e comissão de assuntos pedagógicos).

Para funções do conselho de escola

- Estabelecer no REGEB e no Manual do Conselho de Escola uma articulação biunívoca entre os membros do CE e o seu perfil com as funções a desempenharem no conselho de escola.

10. Bibliografia

1. ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. Pesquisa em Educação: abordagem Qualitativa. São Paulo: Editora Pedagógica Universal, 1986.
2. BOGDAN, R e BIKLEN, Sari : Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
3. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária. Moçambique. 2015
4. Ministério da Educação. Diploma Ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio. Maputo. 2008.
5. República de Moçambique. Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação. 1992.
6. AMDEC, Documento de Posicionamento da AMDEC, de 29 Março de 2019.
7. AMDEC, Estudo de Base Sobre o Funcionamento de Conselhos de Escola em Namacurra e Mocuba, Relatório Final, 2019, RL Consultores (Roberto Luís e Nádia Estante).
8. SITOE, Valério Ricardo. Análise do Funcionamento do Conselho de Escola no Contexto da Gestão Participativa: caso Escola Secundaria de Chongoene. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Escolar. 2017.
9. MATA, Lurdes Armando. Análise da Participação da comunidade na Gestão do Apoio Director às Escolas: estudo Secundaria da Liberdade e da Machava-Sede. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Escolar. 2019.
10. MANHICA, Rosaria da Conceição Manhiça. Descentralização e Autonomia na Gestão Escolar: caso da Escola Secundaria da Machava Sede, cidade da Matola. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação. 2017



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano XII, Número 33, Dezembro – 2019

Adilson Valdano Muthambe

Docente da Universidade Pedagógica de Maputo, Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica e Doutorando em Psicologia na Universidade Federal da Bahia.

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

PRÁTICAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

RESUMO

Considerando os processos históricos da educação no período pós-colonial, o aumento das instituições do ensino superior, a promoção do acesso ao ensino superior à pessoa com deficiência no geral e a pessoa com deficiência visual (PDV) em particular, além da aprovação da estratégia nacional de educação inclusiva e desenvolvimento da pessoa com deficiência em Moçambique, o estudo tentou responder às seguintes questões: Onde estamos agora e que obstáculos enfrentamos? Onde pretendemos chegar? E o que fazer para no âmbito da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual? A base metodológica foi a análise documental e a revisão bibliográfica. Os resultados revelaram que, *i.* No âmbito da formação da pessoa com deficiência visual, há registros de estudantes no ensino superior, no entanto, verifica-se a necessidade de se prosseguirem ações de modo a garantir a alocação de material em formato acessível, programas para a formação de professores na leitura e escrita em braille e técnicas de avaliação da PDV; *ii.* No que se refere à inclusão laboral da PDV, foi possível concluir por um lado que, alguns estudantes (minoria) ingressam no ensino superior estando já vinculados a uma instituição e, por outro lado, há o registo de debates e negociações entre a associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO) e o Estado, de modo a garantir o acesso ao emprego a PDV.

Palavras-Chave: Formação, Inclusão laboral, Pessoa com deficiência visual.

PRACTICES AND CHALLENGES IN TRAINING AND INCLUSION OF VISUAL DISABLED PEOPLE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT

Considering the historical processes of education in the postcolonial period, the increase in higher educational institutions, the promotions of access to higher education for people with disabilities in general and in particular, the visually impaired person (VIP) besides the approval of the national strategy for inclusive education and development of people with disabilities in Mozambique, the study tried to answer the following questions: Where are we now and what obstacles are we facing? Where do we intend to reach? What do we need to do to get there in the context of graduation and employment of the visually impaired person? The methodological basis was the documental analysis and the literature review. The results revealed that *i.* In the context of the training of visually impaired people, there is a record of students in higher education; However, there is a need to proceed with actions to ensure the allocation of accessible materials, programs for training professors in reading, braille writing and VIP assessment techniques; *ii.* With regard to the inclusion of VIP, it was possible to conclude on the one hand that some students (the minority), enter higher education and are already linked to an institution and on the other hand, there is a record of debates and negotiations between the association of blind and partially sighted persons (Amblyopic of Mozambique Association), from Mozambique and the State, in order to guarantee access to employment for VIP.

Keywords: Graduation, Labor Inclusion, Visually Impaired Person.

1. Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PECPG, da CAPES - Brasil e teve como objectivo analisar as práticas e desafios na formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual em Moçambique a partir das experiências das instituições de ensino superior que formam professores. Nos dias de hoje vive-se um momento de “influências da globalização”, da sociedade de tecnologia e informação e comunicação, um autêntico momento da viragem de paradigmas de uma sociedade de carácter rigorosamente estratificada para uma sociedade diversificada influenciada pelo processo de aculturação, facto que exige como tarefa prioritária das instituições de ensino superior oferecer cursos e programas que respondem as novas necessidades do mercado de trabalho. (MARSICO 2018; CHAMBAL & BUENO, 2014).

Associada a esta questão, podemos destacar o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e consequentemente no mercado de trabalho o que torna-se um desafio a ter em consideração. Este trabalho como tal teve por objectivo analisar as práticas e desafios na formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual em Moçambique a partir das experiências das instituições de ensino superior que formam professores.

O resultado do estudo desenvolvido por Martins (2013), sobre a cegueira em Moçambique, cujo objectivo era de explorar as relações entre as experiências das pessoas cegas e os valores culturais dominantes através dos quais a cegueira é pensada, foi possível constatar na representação social de algumas pessoas com deficiência visual sobre as causas da deficiência, que esta é resultado de explicações socioespirituais. Esta conclusão confronta a noção ocidental de que a cegueira é algo apenas relativo ao corpo físico, suas funções e órgãos.

Diante desta situação, contraditória em termos da causa da deficiência visual, nota-se que em Moçambique as significações da causa da deficiência visual podem ser um pressuposto para a exclusão social ou auto-exclusão. É nesse âmbito que este estudo tentou responder as seguintes questões: Onde estamos agora e que obstáculos enfrentamos? Onde pretendemos chegar? E o que fazer para lá chegar no âmbito da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual.

Para a realização do trabalho procedeu-se a um levantamento bibliográfico que consistiu na leitura de monografias, dissertações, teses e artigos científicos no período de 2006 a 2018 e análise documental que consistiu na leitura de algumas leis, resoluções, planos estratégicos, relatório e a constituição da República de Moçambique, cuja publicação destes documentos está no intervalo de 1999 a 2017. As buscas das matérias inerentes a formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual, foram feitas no mês de Abril e Maio do ano de 2019 no repositório electrónico da Universidade do Minho, em alguns periódicos tais como a revista **Psicologia: Ciência e Profissão**, no repositório da Pontifícia Universidade católica de São Paulo, no portal do governo de Moçambique e outros.

2. Estágio Actual e Desafios na Inclusão Laboral da Pessoa com Deficiência Visual

Neste item, tentamos responder as questões de fundo como forma de operacionalizar o objectivo geral desta investigação: Onde estamos agora e que obstáculos enfrentamos? Onde pretendemos chegar? E por último reflectimos sobre os principais aspectos na formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual.

2.1 Onde estamos agora e que obstáculos enfrentamos?

Fazendo análise da prevalência da pessoa com deficiência em geral e da pessoa com deficiência visual em particular através dos dados calculados a partir do censo populacional realizado pelo instituto nacional de estatística (INE) no ano de 2017, podemos verificar que, no ano de 2007 a população com deficiência era de 473.971 e no ano de 2017 o número da população com deficiência aumentou para 727.620. Em relação a população com deficiência visual registou-se um aumento de 9.4% (473.971) correspondente a 44.553 em 2007 para 7.4% (727.620), correspondente a 53.621 em 2017.

Este cenário estatístico revela a prevalência de pessoas portadoras de deficiência visual em Moçambique, facto que merece uma indagação peculiar e cuidadosa de modo a poder ter um entendimento sobre as práticas de inclusão da pessoa com deficiência a nível das instituições do ensino superior (IES) e do mercado de trabalho.

Nesta pesquisa entende-se por formação como sendo um conjunto de actividades planificadas para adquirir conhecimento prático e teórico, que possibilita o desenvolvimento de habilidades e atitudes, para actuar numa determinada área profissional específica ou sector de trabalho (FERREIRA, 2006). A formação inclui a componente curricular subdivida em disciplinas caracterizadas por conteúdos teóricos e actividades práticas. De acordo com Ferreira (2006), as actividades das instituições de ensino superior devem responder melhor às necessidades dos estudantes e do mercado, promover a mobilidade social e aumentar a eficiência das instituições de ensino superior. Ainda neste âmbito, Ferreira (2010), considera que existem dois modelos de formação da pessoa com deficiência visual, sendo formação inicial destinada a pessoas que procuram o primeiro emprego ou que terminaram o contrato para conferir as suas habilidades, qualificações através da certificação. E a formação contínua destinada a pessoas já empregadas em instituições, tem finalidades de adaptação as mudanças no mercado de trabalho.

Na base desta classificação da formação e tendo em consideração que as instituições de ensino superior em Moçambique oferecem o primeiro modelo, Dazzani (2010), designou o posicionamento das instituições de ensino como sendo perspectiva de inclusão social e educacional que envolve aspectos do contexto ético-político, democracia, a cidadania e os direitos humanos e que se reveste de aspectos teóricos, metodológicos na formação.

A partir do conceito de formação e de inclusão social e educacional, consideramos a inclusão laboral da pessoa com deficiência visual como sendo um processo que consiste no estabelecimento de medidas que visam garantir a pessoa portadora de deficiência visual a igualdade de oportunidades para ingressar no mercado de trabalho, de estabelecimento de critérios de acesso e de garantia de condições de trabalho compatível com as suas capacidades.

Descrevendo o real cenário sobre onde estamos agora no âmbito da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual em Moçambique, destacaremos duas dimensões: da formação e da inclusão laboral. A primeira, a dimensão da formação na qual importa destacar o facto de que, neste momento, existe um clima de forte pressão social, política sobre as instituições de ensino superior, no que se refere aos critérios de acesso, permanência e conclusão do curso por parte dos estudantes com deficiência visual. Como evidência desta acção, a comissão nacional de avaliação de qualidade dos cursos e ou programas de ensino superior (CNAQ), estabeleceu nove (9) critérios

para avaliação dos programas nomeadamente missão, gestão, currículo, infra-estruturas, corpo docente, corpo discente, pesquisa e extensão, corpo técnico administrativo e internacionalização.

Estes critérios foram estabelecidos a fim de auferir dados relacionados com o curso ou programa, a CNAQ para além de aplicar questionários específicos solicita encontros com o corpo discente incluindo graduados do curso ou programa e solicita entrevista com os potenciais empregadores. Esta pratica visa apreciar o nível de inclusão do corpo discente no mercado de trabalho, bem como as percepções dos empregadores sobre o desempenho dos graduados do curso no local de trabalho. Portanto esse processo de avaliação permite analisar o nível de comunicação entre a coordenação dos cursos ou programas das instituições de ensino superior, estudantes e empregadores, o que pode oferecer uma visão geral sobre a formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência.

Outro aspecto que podemos destacar e que descreve o cenário actual, é o facto de existirem estudos que focalizam a formação, as práticas e atitude dos professores, no contexto da deficiência visual, e estudos que focalizam as políticas de educação inclusiva, tais como, (COSSING, 2010; CHAMBAL, 2011; NHAPUALA, 2014).

Deste modo, verifica-se que a maior parte dos estudos foi desenvolvido no contexto do ensino básico e secundário, o que significa que há escassez de estudos que focalizam as variáveis formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual no contexto do ensino superior em Moçambique.

O estudo de Macamo (2011), sobre o atendimento de estudantes com deficiência visual, um dos poucos estudos feitos no contexto de ensino superior, nos permitiu verificar alguns obstáculos enfrentados pelos estudantes no âmbito da formação nomeadamente *i.* Enfrentam obstáculos relacionados com o acesso as instituições públicas de formação, para o caso da Universidade Pedagógica de Moçambique ainda não tem exames de admissão no formato braille, realidade diferente da Universidade Eduardo Mondlane; *ii.* Estando a frequentar um curso ou programa na instituição de ensino superior o estudante com deficiência visual depara-se com a problemática de falta de material didáctico no formato acessível, tais como papel específico, livros em braille, máquina braille e outros; *iii.* A falta de uma biblioteca virtual, preparada e equipada para o uso por parte de pessoas com deficiência visual a nível da Universidade Pedagógica de Moçambique o que

influência de certa forma nas actividades de pesquisa dos estudantes; *iv*. A problemática da falta de pessoal (corpo técnico administrativo, corpo docente) especializado para atender os estudantes com deficiência visual o que de certo modo tem implicações no processo de avaliação de desempenho do estudante; *v*. As infra-estruturas das duas universidades (Universidade Pedagógica e Universidade Eduardo Mondlane), não são adequadas, limitando o acesso e o conhecimento de toda instituição por parte do estudante com deficiência visual.

Para além destes aspectos, pode-se considerar um obstáculo para a inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior a própria definição de pessoa com deficiência visual que muitas vezes é influenciada pela interacção entre as construções sociais e crenças das pessoas, que tendem sempre a discriminar pois vê a deficiência visual como redução ou perda de capacidade normal para um ser humano resultante de um impedimento, e o senso comum destaca apenas o termo incapacidade, (FERREIRA 2010; SILVA, PRAIS E SILVEIRA, 2015).

Como forma de superar estas barreiras no âmbito da formação, os estudantes com deficiência visual graduados de diferentes cursos como Psicologia Educacional, Educação Infantil, Licenciatura em Ensino de História e Geografia, indicaram as seguintes estratégias: ser criativo, fazer uma auto-avaliação positiva, ter conceito positivo de si próprio, ser resiliente, ser social e comunicativo principalmente com os colegas da turma de onde geralmente têm apoio.

Na segunda dimensão que é a inclusão laboral, destacamos em primeiro plano o facto de alguns estudantes com deficiência visual (minoria) ingressam no ensino superior estando já vinculados a uma instituição e, por outro lado, há o registo de debates e negociações entre a associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO) e o Estado, de modo a garantir o acesso ao emprego.

De um lado, os dados calculados a partir do plano de acção da ACAMO do ano 2017, referente a inserção social da pessoa com deficiência visual, apontaram para 540 pessoas que dominam a leitura do braille, destas 86 pessoas possuem empregos remuneráveis, 307 crianças e adolescentes frequentam os diferentes níveis de ensino e pelo menos 40 estudantes com deficiência visual frequentam o ensino superior em algumas universidades do país. De outro lado, os dados do INE obtidos no censo populacional realizado em 2017, revelaram que o número total das pessoas com

deficiência no geral foi de 727.620 e que 7.4% (53.621) corresponde a deficiência visual. Este cenário estatístico demonstra que o sistema de apoio e as práticas de inclusão laboral em prol da pessoa com deficiência visual, ainda têm limitações.

A constituição da República de Moçambique 2004, estabeleceu no seu artigo, 35 que “Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política”. E artigo 37, que “Os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos mesmos direitos consignados na constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados”.

Estes postulados são encorajadores e estimularam as associações a desenvolverem acções para promover a mulher deficiente visual com base na equidade de género com a finalidade de garantir a sua inclusão em movimentos associativos e na sociedade em geral.

Resultado das actividades das organizações não-governamentais nacionais (ONG), que actuam em prol da pessoa com deficiência visual, levaram o Estado moçambicano, através do Ministério da Função Pública, a aprovar alguns instrumentos legais e planos tais como a lei nº 20/99 referente a política para a pessoa portadora de deficiência, cujo documento tem um carácter inclusivo, na medida em que tem como princípio básico a adopção de medidas que contribuíram, para a promoção e valorização da participação activa de todo cidadão moçambicano sem discriminação alguma na vida social económica e cultural do país. De seguida aprovou o plano nacional de acção na área de deficiência (PNAAD, 2006-2010), que define as formas de intervenção do governo e da sociedade civil visando contribuir para a participação activa das pessoas portadoras de deficiência (PPD) no processo de desenvolvimento do país. E por último, aprovou a estratégia da pessoa com deficiência na função pública (2009-2013), um importante instrumento que visa promover o desenvolvimento de formação profissional específica em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas para a pessoa portadora de deficiência no geral e deficiência visual em particular; Criar condições que permitam a manutenção, integração ou reinserção profissional da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho, através de medidas de reabilitação e

reconversão técnico-profissional e incentivar a criação de modalidades alternativas de emprego para as pessoas portadoras de deficiência, bem como fiscalizar as medidas adoptadas.

Apesar da aprovação e implementação de políticas e planos de acção para a formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual, a actividade do terreno regista muitas limitações, deste o preconceito devido a explicações socioespirituais da deficiência visual destacado por Martins (2013), até a interpretação filosófica, definição de prioridades, a locação de fundos e distribuição desigual de recursos. Este cenário da realidade moçambicana é em parte semelhante a realidade Brasileira na medida em Silva, Prais e Silveira (2015), consideram que apesar da existência de vários instrumentos legislativos que incentivam e amparam a empregabilidade da pessoa com deficiência no Brasil, ingressar no mercado de trabalho ainda é uma tarefa difícil.

Diante destes obstáculos e associado ao facto de que em cada 100 pessoas em Moçambique existem cerca de 99 pessoas a espera de outras para lhes suportar em todas as suas despesas, as pessoas com deficiência visual têm tido iniciativas empreendedoras tais como a venda de produtos de primeira necessidade e de recargas de telefonia móvel e a entrada no mundo artístico, sobretudo da música, como forma de garantir o auto-sustento.

2.2. Onde pretendemos chegar?

Partindo do pressuposto que no âmbito da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência Moçambique enfrenta situações tais como barreiras atitudinais nas universidades e nas empresas, falta de preparação do pessoal de apoio (professores, técnicos e outros agentes), existência de um elevado número de pessoas com deficiência visual com baixo nível de escolaridade devido a dificuldades de acesso as instituições de ensino, dificuldades de aplicação prática dos instrumentos legais e pelo facto da concorrência, competição e procura de emprego no geral o que continua dificultando a formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência.

Para responder à questão, de onde pretendemos chegar é importante repensar nos desafios da Psicologia cultural, propostos por Marsico (2018), a saber: Diversidade em foco, valores e escolaridade e por último a prática ou teoria. Isto significa que para alcançarmos níveis desejáveis para a formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência, em primeiro plano devemos ter em consideração a diversidade, a cultura e a dinâmica de vida que a globalização impõe a cada país.

Se entendermos a inclusão como um processo que inicia na família, que envolve a todos e que o seu sucesso requer a interação entre vários sistemas (microssistema, mesossistema e macrosistema), então estaríamos em altura de garantir a igualdade de oportunidades para todos independentemente da sua condição, cor da pele, raça ou etnia, condição física e outra.

A questão dos valores e escolaridade é visto como um pressuposto para garantir a convivência, a socialização e a adaptação da pessoa com deficiência visual na sociedade e, por último, a prática ou teoria, que consiste no exercício sistemático de envolvimento de todos para a implementação prática e eficaz dos instrumentos legais e pré-concebidos para estimular a formação e inclusão laboral das pessoas com deficiência visual, ou seja, é necessário a participação de todos para cumprimento das políticas.

De um modo geral, entendemos que Moçambique precisa de chegar a um nível em que a sensibilização tenha resultados aceitáveis e que permitem superar as barreiras atitudinais, estimular o desenho de programas de formação em matéria de inclusão para preparação do pessoal de apoio (professores, técnicos e outros agentes), criar mecanismos práticos que visam garantir a oportunidades de acesso a formação e ao mercado de trabalho a pessoa com deficiência visual. Para que esta expectativa se torne em realidade é necessário a participação de todos, das famílias, das organizações da sociedade civil e do Estado.

2.3. Principais aspectos na formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual

Para o alcance explicativo deste tópico, optamos por destacar os principais aspectos a considerar no domínio da formação e de seguida os principais aspectos a ter em conta no domínio da inclusão laboral.

Em relação ao domínio da formação, as instituições de ensino superior devem garantir os seguintes aspectos: *i.* Acesso à formação; *ii.* A existência de recursos materiais adequados e ou em formato acessível; *iii.* A formação contínua dos professores e do pessoal técnico administrativo na matéria de atendimento de estudantes com deficiência visual; *iv.* Acções que visam a promoção da cidadania no contexto escolar.

No que concerne à inclusão laboral da pessoa com deficiência, é importante considerar, respeitar e cumprir os critérios de inclusão da pessoa com deficiência na função pública e ampliar o campo da actuação da pessoa com deficiência visual tal como é estabelecido na estratégia da pessoa portadora de deficiência na função pública (2009-2013). Esta estratégia aponta para a política de igualdade de oportunidades e de selecção baseada no mérito, na participação activa do INEFP (Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional) para a formação profissional e vocacional para as pessoas portadoras de deficiência visual, chama atenção as formas e critérios de admissão desde as considerações preliminares no edital de vagas até ao perfil dos membros de júri.

Outro aspecto importante para a inclusão laboral da pessoa com deficiência visual destacado pela estratégia da pessoa portadora de deficiência na função pública (2009-2013) é o facto de não padronizar os critérios de inclusão laboral, mais sim estabelecer linhas gerais que permitem incluir a pessoa com deficiência visual em função da dinâmica das diferentes instituições, da diversidade e do tipo de trabalho a ser realizado (vaga), só assim elas podem estabelecer ou construir os respectivos critérios.

Foi na base deste posicionamento da lei do trabalho nº 23/2007, que as instituições públicas introduziram o sistema de quotas, para inclusão laboral da pessoa com deficiência visual sendo que a mesma é calculada com base no número total de trabalhadores, a título de exemplo, um mínimo de 1.5% de vagas reservadas à pessoa com deficiência, para as instituições com 100 a 500 funcionários e 3% para instituições com 600 a 900 funcionários, e por último, 5% para instituições com 1000 ou mais funcionários.

Todavia, é necessário promover a cidadania, a participação de todos para o acompanhamento das medidas pré-estabelecidas, devido as ameaças, a instabilidade financeira e económica de um país que tem uma expectativa de ver superada as barreiras e ou obstáculo para a inclusão laboral da pessoa com deficiência visual.

3. Considerações Finais

Após a análise dos textos relacionados à formação e inclusão laboral, foi possível chegar às seguintes ilações: Há prevalência de pessoas com deficiência visual em Moçambique, facto que, oferece alguns desafios para a IES, tais como a necessidade de garantir critérios diversificados de avaliação no processo de admissão de modo a facilitar a inclusão de pessoas com deficiência visual, a falta de uma biblioteca virtual devidamente preparada, falta de material didáctico no formato acessível, a problemática da falta de pessoal especializado e a questão das infra-estruturas não adequadas. Contudo através das acções do CNAQ no âmbito da avaliação externa dos cursos e programas, foi possível notar o esforço no sentido de garantir a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência visual.

No que tange as empresas (mercado de trabalho), registaram-se desafios tais como preconceito devido a explicações socioespaciais da deficiência visual, dificuldades na interpretação filosófica, na definição de prioridades em projectos sociais e problemas na locação de fundos e distribuição desigual de recursos. Todavia notou-se alguns avanços nesta dimensão, tais como aprovação da lei nº 20/99 referente a política para a pessoa portadora de deficiência, lei do trabalho nº 23/2007 que estabelece o sistema de cotas para a inclusão laboral da pessoa com deficiência visual, o plano nacional de acção na área de deficiência (PNAAD, 2006-2010), a estratégia da pessoa com deficiência na função pública (2009-2013) para além de alguns artigos da constituição da República de Moçambique de 2004 referentes a igualdade de direitos no geral e dos direitos da pessoa com deficiência visual em particular.

Mesmo com a aprovação de instrumentos legais (leis, planos, programas, e estratégias), verifica-se dificuldades de aplicação prática, associada ao custo de vida, ao grau de dependência, a concorrência, a competição no mercado de emprego, facto que dificulta ainda mais a situação da pessoa com deficiência visual.

Deste modo entendemos que o respeito à diversidade, os valores à escolaridade, a questão da teoria e prática e o carácter empreendedor pode ser uma alternativa adequada para fazer frente aos desafios da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual.

4. Referências Bibliográficas

1. ACAMO, Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique (2017). Plano de Acção 2017. Maputo. Janeiro.
2. CHAMBAL, Luís Alfredo Chambal; BUENO, José Geraldo Silveira. A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva em Moçambique: Uma Perspectiva Crítica, Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 225-239, 2014.
3. CHAMBAL, Luís Alfredo. As Políticas de Inclusão Escolar em Moçambique e a Escolarização dos Alunos com Deficiências uma Trajectória de Pesquisa. 2011. X Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
4. COSSING, Ali Osman. Inclusão: Atitudes e Práticas de Professores do Ensino Básico. 2010. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em psicologia-Universidade Pedagógica), Maputo.
5. DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica, Psicologia Ciência e Profissão, 30 (2), 362-375. 2010.
6. FERREIRA, J. B. Globalização e Ensino Superior: A Discussão de Bolonha. Perspectiva Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 205-228, 2006.
7. INE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA (2019). Resultados Definitivos do Censo da População 2017. Maputo. Abril.
8. MACAMO, Ângela de Assunção Marapuxane. Atendimento educativo de estudantes com Deficiência Visual: Caso da Universidade Pedagógica. 2011. Monografia Científica (curso de Licenciatura em Psicologia Escolar) – Universidade Pedagógica. Orientador Prof. Doutor Gildo António Nhapuala.
9. MARSICO, Giussepina. The Challenges of the Schooling from cultural psychology of education. Integr psych behav. n. 52, p.474- 489, 2018.
10. MARTINS, Bruno Sena. Sentido Sul: A Cegueira no Espírito do Lugar. 1ªed. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2013. 143p.
11. Moçambique, Conselho de Ministros. (2004) Constituição da República de Moçambique de 2004, <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF>
12. Moçambique, Conselho de Ministros (2006). Plano Nacional de Acção da Área da Deficiência (2006-2010),

- <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/1ca23c3360603d63ee616e47d62869932112fe1a.pdf>
13. Moçambique, Ministério do Trabalho (2007). Lei do trabalho nº 23/2007 de 1 de Agosto, <http://www.mitess.gov.mz/sites/default/files/documents/files/Lei%2023%202007%20%20Lei%20de%20Trabalho.pdf>
 14. Moçambique. Conselho de Ministros (1999). Resolução n.º 20/99 de 23 de Junho que aprova a Política Nacional para Pessoa com Deficiência, http://www.mgcas.gov.mz/st/FileControl/Site/Doc/8990colectanea_de_legislacao_sobre_direitos_da_pessoa_com_deficiencia.pdf
 15. Nhapuala, Gildo. António. Formação Psicológica Inicial de Professores: Atenção à Educação Inclusiva em Moçambique. 2014. Tese de Doutoramento (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação) - Universidade do Minho. Orientado pelo Prof. Doutor Leandro S. Almeida.
 16. MOÇAMBIQUE. Ministério da Função Pública (2009). Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública (2009-2013) Fevereiro de 2009, [https://www.google.com/search?q=Estrat%C3%A9gia+da+Pessoa+Portadora+de+Defici%C3%Aancia+na+Fun%C3%A7%C3%A3o+P%C3%BAblica+\(2009%C2%AC-2013\)&rlz=1C1JZAP_pt-PTBR833BR833&oq=Estrat%C3%A9gia+da+Pessoa+Portadora+de+Defici%C3%Aancia+na+Fun%C3%A7%C3%A3o+P%C3%BAblica+\(2009%C2%AC-2013\)&aqs=chrome..69i57j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Estrat%C3%A9gia+da+Pessoa+Portadora+de+Defici%C3%Aancia+na+Fun%C3%A7%C3%A3o+P%C3%BAblica+(2009%C2%AC-2013)&rlz=1C1JZAP_pt-PTBR833BR833&oq=Estrat%C3%A9gia+da+Pessoa+Portadora+de+Defici%C3%Aancia+na+Fun%C3%A7%C3%A3o+P%C3%BAblica+(2009%C2%AC-2013)&aqs=chrome..69i57j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
 17. SILVA, P. N.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Revista de Ciência & Saúde Colectiva**, v 20 n.8, p. 2549-2558, 2015.
 18. FERREIRA, Isabel Maria da Silva Valdeira. Formação Profissional Destinada a Pessoas com Deficiência Visual: Um Estudo de Caso. (2010). DISSERTAÇÃO de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação Área de especialização-Formação de Adultos) Universidade de Lisboa. Orientado pelo Prof. Doutora Maria Natália de Carvalho Alves



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242

Ano XII, Número 32, Junho – 2019

Nehemia Gilberto Zandamela

Mestrando em Ciência de Educação e Desenvolvimento Curricular no ISEDEL, UEM-FACED, Intérprete de Língua de Sinais e Assistente Estagiário no ISEDEL, nehemia.gil@gmail.com.

Dionísio Luís Tumbo

Doutorado em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa, Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica de Maputo, detumbo78@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

A INCLICULAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE CASOS DE PORTUGAL, BRASIL E MOÇAMBIQUE

RESUMO

Com aprovação da Lei18/2018 de 8 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação, esperava-se que a componente de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais fosse tomada em conta, depois da ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006. É em volta deste contexto que, neste ensaio, procuramos fazer uma análise comparativas das leis do Sistema Nacional de Educação e o contexto curricular do atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais em Portugal, Brasil e Moçambique, com o objectivo de compreender como os três países assumem nos seus currículos o ensino especial. Para a realização deste ensaio recorremos a revisão da literatura, onde recorremos as várias leis e directrizes do sistema de educação, e aos programas curriculares do ensino básico ou fundamental. Como considerações finais, percebemos que Moçambique reformulou o Sistema Nacional de Educação para equiparar-se às dinâmicas de outros países do mundo e da região, e apesar destas adaptações serem feitas no século XXI, a questão da educação inclusiva não está, ainda, sendo tratada com muita profundidade, e o atendimento a esta classe social, poderá continuar a tomada em segundo plano, não como uma das metas para garantia da educação para todos.

Palavras-chave: Currículo; Ensino; Necessidades Educativas Especiais; Sistema.

The inclusion in the curriculum for pupils with Special Educational Needs in the Portuguese-speaking Countries: case studies from Portugal, Brazil and Mozambique.

ABSTRACT

Education, it was hoped that the attendance of pupils with special educational needs to be taken into account that, after the ratification of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006. It is in this context that, in this paper, we aim to make the analysis comparable to the law of the National System of Education, and the purpose of this course is on the care of students with Special Educational Needs in Portugal, Brazil and Mozambique, with the aim of understanding how these countries take in the curriculum of special needs education. To carry out this essay, we turn to a review of the literature, which we turn to the laws and guidelines of the system of education, and the curriculum of the primary school or elementary. As a conclusion, we see that the country reformed its National Education System to match the dynamics of other parts of the world and the region, and, in spite of these changes can be made in the twenty-first century, the issue of inclusive education is not yet being treated with a lot of depth to it, and the customer support of this social class, you may want to continue taking it in the background, not as a goal in order to guarantee 'education for all'.

Keywords: Curriculum; Education; Special Educational Needs; the System.

1. Introdução

Neste ensaio pretendemos apresentar uma reflexão a volta da aplicação do contexto da gestão curricular a nível macro, com relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, em três países de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique.

A realização deste ensaio enquadra-se na cadeira de Planificação e Avaliação Curricular do Curso de Mestrado em Ciências de Educação e Desenvolvimento Curricular, e como ponto de análise do contexto de gestão curricular, e nossa actuação na área de atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especial (NEE), buscamos perceber como os currículos estão organizados para o atendimento destes alunos ao nível dos países de expressão portuguesa.

Neste ensaio pretendemos analisar a organização curricular ao nível da macroestrutura, em termos de aspectos ponderados para o atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. A mesma análise interessa-nos fazer, também, ao nível da meso e micro estruturas, numa altura em que são massificadas as políticas de educação para todos, com a ratificação pelo estado Moçambicano das Declarações de Jomtien em 1990, Declaração da Salamanca em 1996 e da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006.

Para discussão desta temática, o ensaio está organizado em secções, sendo a primeira a discutido conceito; a segunda apresenta os contextos do Sistema Nacional de Ensino nos três países; a terceira secção compreende a análise comparativa, seguida das considerações finais e referências bibliográficas.

2. Contexto da Organização Curricular na Macroestrutura em Moçambique, Portugal e Brasil.

2.1 Conceito e origem do currículo.

Das ideias para a definição de currículo, Bobbit e Tyler, dois autores clássicos do currículo que achamos ser autores de referência para iniciar o debate em torno da matéria sobre os currículos no sistema educacional. Para (Bobbitt, 2004, p. 74),

A palavra curriculum, aplicada à educação (...) consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades e fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser.

Para Tyler (1974) citado por Pacheco (1996) numa abordagem que complementa a de Bobbitt, “o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objectivos educacionais”, definição seguida, de perto, por vários autores, como (Taba, 1962), para quem o currículo “é essencialmente um plano para a aprendizagem”, e por (Ribeiro, 1990, p. 17), que o define como “um plano estruturado de ensino e aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos”.

Resumindo as diferentes conceptualizações, podemos dizer que as definições formuladas, por Tyler e Taba consideram o currículo como “um plano de estudos”, ou “um programa, devidamente estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”, enquanto outras conceituações.

O termo Currículo, proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, encerra, segundo Pacheco (1996), duas ideias principais, que são a sequência ordenada e a totalidade de estudos, com base nas quais se manifesta num conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular.

Em seu mais recente trabalho, os pesquisadores Roldão e Almeida (2018) consideram que a teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, tendo como escopo principal promover a identificação dos objectivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou, proporcionando uma educação geral e académica. A teoria tradicional do currículo teve como principal teórico John Franklin Bobbitt (1876-1956) que em 1918, escreveu sobre o currículo, em um momento conturbado da história da educação nos Estados Unidos (em que, diversas forças de cunho político, económico e cultural queriam envolver a educação de massas de acordo com suas ideologias) (Bobbitt, 1918).

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultado pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa.

Baseado na teoria da administração económica de Frederick Taylor (1856-1915), o modelo que Bobbitt preconizava, tinha como palavra de ordem a eficiência. Neste sentido, o currículo tornava-se uma questão de gestão e organização, ocorrendo de forma mecânica e burocrática.

2.2. Currículo no Contexto Português

Segundo Direcção Geral de Educação e Cultura (DGEC, 2005) em Portugal, o ensino básico - universal, obrigatório e gratuito foi estabelecido em 1986, e tem compreende três ciclos sequenciais: 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, totalizado a duração de nove anos. O 1º ciclo compreende quatro anos de escolaridade, proporciona um ensino globalizante, com um único professor, eventualmente acompanhado por outros técnicos de educação para actividades especiais. O 2º ciclo compreende dois anos de escolaridade, proporciona um ensino organizado por áreas pluridisciplinares de formação básica, cada uma estando a cargo de um ou de vários professores. E o 3º ciclo, de regime de monodocência¹, compreende três anos de escolaridade e é organizado à volta de um conjunto de disciplinas, integrando, também em áreas vocacionais.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência progressiva de objectivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, de modo que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

É a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo – que estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, fixando, para a educação escolar, a obrigatoriedade, gratuitidade e universalidade do ensino básico, com a duração de nove anos, bem como o grupo etário abrangido, objectivos e sua organização.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico (e secundário) a partir do ano lectivo de 1989/90, a qual suporta a estrutura curricular vigente nos vários ciclos.

Ingressam no 1º ciclo do ensino básico as crianças que completam 6 anos de idade até 15 de Setembro de cada ano escolar. Facultativamente, podem efectuar a matrícula no 1º ano de escolaridade as crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro, ou os que completem 5 anos de idade antes do início do ano escolar, desde que seja revelada a existência de precocidade. Têm acesso ao 2º ciclo do ensino básico os alunos que tenham

completado, com aproveitamento, o 1º ciclo do ensino básico, com a idade mínima de 9 anos. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

O Despacho 22/SEEI/96, de 19 de Junho, que, ao dar enquadramento legal a inúmeras experiências no terreno, veio permitir a constituição de turmas de *currículo alternativo*, como uma via inovadora na procura de soluções ajustadas à diversidade dos casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente.

A estrutura curricular para cada ciclo tem como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo, eventualmente, novas áreas disciplinares adequadas às condições e necessidades de cada grupo de alunos. À formação escolar é acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considere pedagogicamente aconselhado, que permita uma primeira abordagem no domínio das artes e ofícios, de técnicas, das tecnologias em geral ou ainda a clarificação de experiências e dos conhecimentos que o aluno possua. A organização destes currículos é da responsabilidade da escola, cabendo ao *Conselho de Acompanhamento*, presidido pelo director do Departamento da Educação Básica, propor orientações pedagógicas, autorizar e elaborar o relatório anual e promover a divulgação das experiências.

Os currículos escolares próprios podem ser adaptados ao tipo e grau de deficiência que revelarem os alunos abrangidos pelo regime de Educação Especial, passando a currículos alternativos, em que se proporciona uma aprendizagem de conteúdos específicos, através da elaboração de um plano educativo individual (Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto).

2.2.1. Integração da educação especial na educação básica

A Educação Especial norteia-se pelos princípios consignados em vários diplomas legais – nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – e funda a sua filosofia em várias resoluções internacionais, nomeadamente a Declaração de Salamanca para as Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Direcção Geral da Educação e Cultura (DGEC, 2005) para a efectiva implementação da educação especial, outros instrumentos legais foram criados, como o caso do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e o Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de Novembro, que visa assegurar a integração, na escola regular, dos alunos com necessidades educativas especiais, norteadas pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo; responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; planificação educativa individualizada e flexível; abertura da escola ao meio.

O Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril, que definir as competências e atribuições do Departamento de Educação Básica, no seu artigo 2.º estabelece que cabe ao Departamento da Educação Básica (DEB), actualmente designado Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), promover a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, nomeadamente dos que são portadores de deficiências. O Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, consagra o cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória pelos alunos com necessidades educativas especiais. O Decreto-Lei n.º 105/97 de 29 de Abril, estabelece o regime aplicável a prestação de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2.3. Sistema de Ensino no contexto Brasileiro

O Sistema Educativo Brasileiro adstrito às Directrizes Curriculares da Educação Básica (Moll, 2013), visa estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

O Sistema educacional Brasileiro está organizado em etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, onde a Educação Básica abarca a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2

(dois) anos. O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito tem a duração de 9 (nove) anos e está organizado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais.

O ensino Médio tem a duração mínima de 3 (três) anos, e está organizado em etapas que têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas, adolescentes em regime de acolhimento ou internamento, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

O currículo é assumindo como referência aos princípios educacionais garantidos à educação, configurando-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (Moll, 2013).

2.3.1. Organização da matriz curricular

As Directrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica presidem as demais directrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios organizacional, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição, assegurando o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular é construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso de formação é aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projecto estabelecido na escola, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se sobrepõem e se alargam para incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didáctico -pedagógicos e equipamentos

que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e desportivo - recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região.

2.3.2. A base comum, diversificada e complementaridade do currículo

Segundo as Directrizes Curriculares do Ensino Básico (Moll, 2013, p. 113) no Brasil,

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Neste contexto, o currículo está voltado à divulgação de valores fundamentais ao interesse social, e à preservação da ordem democrática, dos conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito federal e Municípios e dos projectos político - pedagógicos das escolas.

Assim sendo, os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo nacional, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades local, da comunidade onde a escola encontra-se inserida (Moll, 2013).

2.3.3. Estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação

Segundo Santos e Zandamela (2015), após a década de noventa, várias foram as acções sociais, culturais e académicas em torno da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua de Sinais de Moçambique (LSM). Estas acções que contribuíram para estas línguas fossem reconhecidas como línguas de uso e de expressão das comunidades surdas.

Com estes avanços, o movimento de educação para todos, conta com mais uma ferramenta, para a promoção de uma educação, especialmente no atendimento dos alunos com deficiências sensoriais.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, segundo Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Moll, 2013). Concretamente para os alunos cegos e surdos, os recursos são o sistema Braille e a Língua de Sinais⁶, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena⁷, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas⁸ da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com objectivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoria técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativa

De acordo com Moll (2013) no caso dos estudantes que apresentam necessidades de comunicação diferenciadas, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis adequando as suas características, como o sistema Braille, a Língua de Sinais, e sempre que possível o uso da tecnologia assistiva.

2.4. Currículo no Contexto de Moçambique

O ensino em Moçambique está experimentando o primeiro ano da reformula curricular realizada no ano 2018, revogando, deste modo, a Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, que estava em vigor a 26 anos.

⁶ Língua de Sinais é a língua usada pela comunidade surda, no Brasil reconhecida como a segunda língua, e disposto na Lei n.º 10.436 de 24 de Abril de 2002.

⁷ Língua indígena, também denominado língua autóctone, é uma língua que é nativa de uma região e falada por povos indígenas, que por vezes é reduzido ao nível de uma língua minoritária **Invalid source specified.**

⁸ Indígena ou (*antiquado*) povos aborígenes do continente americano assim designados pelos descobridores europeus, que se convenceram de que tinham chegado à Índia pelo ocidente. É também a designação para grupos étnicos descendentes dos nativos americanos (infopédia, 2003)

Segundo Nhapuala (2014) a educação inclusiva em Moçambique teve seu início em meados da década de 90, fruto da realização em 1994 em Salamanca (Espanha) da Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, que trouxe um novo impulso no que diz respeito à educação para todos, particularmente a volts de uma educação não discriminatória e baseada numa lógica de respeito pelos direitos humanos.

Nessa óptica, a Declaração de Salamanca, foi um importante instrumento director na área das Necessidades Educativas Especiais e Inclusão, que (UNESCO, 1994) citado por (Nhapuala, 2014) proclama no ponto número 2 que o princípio de que as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, para a construção de uma sociedade inclusiva no alcance de uma educação para todos.

A lei actual do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi aprovada conforme a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, respeitante ao disposto no número 1 do artigo 178 da Constituição da República. Esta Lei estabelece o regime jurídico do SNE, que é aplicado às todas instituições do ensino público, comunitário, cooperativas e privadas que procuram implementar o Sistema Nacional de Ensino.

Nos seus princípios gerais, a Lei do SNE estabelece a educação como direito e dever de todos os cidadãos (...) e visa manter a organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os Direitos Humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças, e da Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos Moçambicanos.

Para o efeito o SNE estabelece a escolaridade obrigatória é da 1ª a 9ª classe, e prevê que as crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas na 1ª classe no ano em que completam 6 anos de idade até 30 de Junho. A lei, prevê a gratuidade da frequência do ensino primário nas escolas públicas, quer dizer, isentado o pagamento de propinas.

A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, onde o Ensino primário é realizado em duas modalidades, nomeadamente *monolingue*, em língua

portuguesa e *bilingue*, em uma língua moçambicana e em língua portuguesa. O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem, nomeadamente 1º ciclo (que compreende da 1ª a 3ª classes) e o 2º ciclo (da 4ª a 6ª classes). O Ensino secundário é o nível pós-primário, e compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem, nomeadamente o 1º ciclo (da 7ª a 9ª classes) e o 2º ciclo (da 10ª a 12ª classes).

A lei do SNE entrou em vigor no presente ano lectivo, abrangendo o 1º ciclo do ensino primário. Para o efeito, não foi elaborado ainda um Plano Curricular que possa dar suporte a este instrumento legal.

Com relação ao plano curricular, esta lei estabelece que os currículos e programas dos diferentes subsistemas de ensino são aprovados pelo Conselho de Ministros, ao nível da macroestrutura, não dando abertura para a sua adequação e/ou adaptação ao nível da mesoestrutura e microestrutura. Relativamente ao atendimento aos alunos com Necessidades educativas especiais, a lei não avança os tipos de adaptação curricular, muito menos o tipo de atenção a ser prestada no atendimento destes alunos.

3. Análise e Desenvolvimento do Tema Escolhido

3.1. A Estrutura - O currículo

Os currículos de cada sistema educativo têm por forma uma estrutura organizada através do ministério da educação, mas também com especialistas da área, professores e a comunidade em geral. Neste sentido de partida, observamos algumas distinções entre os países em análise, primeiro o processo de desenvolvimento do currículo e posteriormente a distinção do mesmo.

A nova Lei do Sistema Nacional de Ensino em Moçambique, a Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro (INM, 2018), procura adequar o ensino moçambicano, no ensino relevante, em que possa formar cidadãos capazes de saber, saber ser, saber estar e conviver com os outros e saber fazer. Com esta forma de pensar o ensino, considerou-se na reestruturação dos grupos de disciplina, com a estrutura do ensino básico em ciclos de aprendizagem, bem como a introdução de um novo paradigma de avaliação dos alunos baseado na progressão por ciclos de aprendizagem.

Com esta lei, procura-se aproximar aos sistemas curriculares luso-brasileiro do ensino básico/fundamental, que estabelecem cumulativamente 9 anos de escolaridade neste nível. A nova lei moçambicana traz certas inovações curriculares, entendidas como “introdução de mudanças de forma planificada visando produzir uma melhoria da acção educacional” (INM, 2018, p. 20). A inovação curricular, procura no contexto do desenvolvimento do currículo, fornecer novas metas por percorrer ao nível nacional, que deve ser seguido por cada escola ao nível do país de modo a que se chegue a uma verdadeira abrangência curricular nacional (Zabalza, 1987).

3.2. Equidade e igualdade

O principal objectivo da política educativa nos três países é oferecer a todos os cidadãos em igualdade de oportunidades para receber educação. Há um compromisso com a equidade no acesso à educação: todos têm direito à educação básica gratuitamente. As autoridades públicas garantem a todos a igualdade de oportunidades para receber outros serviços educativos de acordo com as

suas capacidades e necessidades especiais, bem como a oportunidade de desenvolverem-se sem serem impedidos por dificuldades económicas ao nível da educação básica.

No contexto Moçambicana, o Plano Curricular é único e é aplicável para todas escolas do ensino público, privado, comunitárias entre outras da rede escolar, e é construída e aprovada ao nível central. Os Programa detalhado e com metas e objectivos são iguais para todo o país e os Professores intervêm apenas ao nível pedagógico, não podem adaptar o programa à realidade local. No contexto Português e Brasileiro, apesar do Plano Curricular do ensino geral ser de elaboração e aprovação central, estes são flexíveis para que possa ser reformulado e adaptado, ao nível regional e da escola.

3.3. Atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais

O Movimento de Educação para Todos, foi lançado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990, onde dentre vários aspectos conclui-se, que as oportunidades educativas eram limitadas, com um grande número de pessoas tendo acesso restrito a educação e que alguns grupos marginalizados (indivíduos com deficiências, membros de minoria étnicas e linguísticas, meninas e mulheres) corriam o risco de serem excluídas da educação como um todo segundo (UNESCO, 1990; Nhapuala, 2014). A Declaração Mundial de Educação para Todos, tinha como objectivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objectivo que obrigava os estados a dar o sustento de forma mais eficaz, para os objectivos estabelecidos intermediários e medidos os progressos realizados.

Segundo a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994) os estados foram instados a reafirmarem o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência na providência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Nesta perspectiva, com a Declaração de Salamanca as escolas foram instadas receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças de rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias

linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

A pesar Moçambique ser membro da Organização da Nações Unidas, e ter ratificado esta declarações, as acções de educação para alunos com Necessidades Educativas Especiais, Moçambique introduz o projecto escolas inclusivas em 1998, cerca de 6 anos após a ratificação da Declaração.

Para Brasil e Portugal, as acções virada ao atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, começaram a ser verificadas antes, e já nas Leis e Directrizes da Educação, se faz menção sobre às acções a serem realizadas nesta área, facto que não acontecia na Lei 6/92, e também não descrito com profundidade actual Lei 18/ em vigor (INM, 2018).

No contexto de organização curricular Português e Brasileiro, as Leis do Sistema nacional de educação, preconizam as acções específicas a serem realizadas para adequação dos currículos ao nível local (meso estrutura).

Segundo as Directrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (LDB)

É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e sócio - emocionais, origens, etnias, género, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica (Moll, 2013, p. 36)

Concordamos com a LDB que refere que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projecto político pedagógico da unidade escolar.

Em outro contexto, Moll (2013) considera que a LDB garante que no caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, da Língua de Sinais, bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção

pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos.

Nos Sistema Educativo Nacional de Portugal, a educação Especial encontra-se integrada na Educação Básica, que em particular, a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas ou mentais (DGEC, 2005).

Para que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, quando integrados no ensino regular, é constituído pelas seguintes medidas: equipamentos especiais de compensação; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou de turmas; apoio pedagógico acrescido; ensino especial.

Segundo Direcção Geral de Educação e Cultura (DGEC, 2005) os currículos escolares próprios podem ser adaptados ao tipo e grau de deficiência que revelarem os alunos abrangidos pelo regime de Educação Especial, passando a currículos alternativos, em que se proporciona uma aprendizagem de conteúdos específicos, através da elaboração de um plano educativo individual (Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto).

De acordo com Santos e Zandamela (2015, p. 111), o estado Moçambicano assumiu as orientações das Declarações de Jomtiem e Salamanca em assumir que:

Em Moçambique, o direito à educação de surdos consta na Constituição da República, no artigo 125, que se destina aos portadores de deficiência, que no seu número 2 do referido artigo, o texto constitucional ressalta que [o] Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais. A pesar desta menção, a implementação das políticas linguísticas em torno da língua de sinais tem ocorrido de forma morosa em Moçambique.

A reforma da Lei do SNE, todos aspectos atinente a educação inclusiva e especial devia ser observada e constar na respectiva, como forma de dar suporte para a elaboração dos Planos curriculares, ou a abertura para a adaptação da mesma, tal como nas legislações Portuguesas e Brasileiras.

4. Considerações Finais

Com a realização deste ensaio, foi possível perceber as aproximações e distância entre a organização dos sistemas educativos de três países de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique.

Sob o ponto de vista de organização do sistema nacional de educação, Portugal e Brasil, pelos anos de uma educação experimentada, tem os seus Sistemas Educativos já consolidados, capaz de suportar um plano curricular do ensino básico, que responde as necessidades e realidade da população.

Para o contexto moçambicano, a lei do sistema de ensino busca equipara-se a outros dos países acima descritos, estando visível a algumas lacunas que necessitam de ser aprofundadas. Olhando para a estrutura do programa curricula, no contexto moçambicano, apesar da sua expansão territorial, o currículo estabelece a criação dum plano curricular rígido, com poucas possibilidades da sua adequação ao nível local e no contexto escolar.

Com relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, a Lei do sistema nacional de educação, estabelece a criação da educação especial, contudo, não cria um instrumento passível de orientar ou obrigar a sua aplicação. Ao nível dos Planos Curriculares do ensino Básico e Secundário, nada consta com relação as orientações metodológicas, sobre o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Face a estas constatações, o Sistema Educacional Moçambicano deveria produzir uma legislação específica, para o ensino especial, na qual os vários aspectos relacionados com a estrutura curricular, funcionamento e outros elementos fossem apresentados de forma clara, sob o risco dos alunos com necessidades educativas especial continuarem numa situação de integração e não inclusão.

5. Referências Bibliográficas

1. Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Chicago: Cambkiogb. Massachusetts.
2. Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica.
3. DGEC. (2005). *Sistema Educativo em Portugal*. Lisboa: Eurydice.
4. Infopédia. (2003). *Índios in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]*. Porto: Porto Editora,. Fonte: Disponível na Internet:: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Índios>
5. INM. (2018). Boletim da República. *Regime Jurídico do Sistema Nacional de Ensino na Republica de Moçambique*.
6. Moll, J. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
7. Nhapuala, G. A. (2014). *Tese de Doutoramento - Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Universidade do Minho.
8. Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
9. Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Textos Editora.
10. Roldão, M., & de Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
11. Santos, S. A., & Zandamela, N. G. (2015). Políticas linguísticas de Tradução - Interpretação de línguas de sinais: aproximações Entre Brasil e Moçambique. *Work. Pap. Linguístic.*, 101-124.
12. Taba, H. (1962). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Troqvel.
13. Tyler, R. (1974). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
14. UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca,: UNESCO.
15. Zabalza, A. M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano X, Número 32, Junho – 2019

Almeida Meque Gomundanje

Mestre em Educação/Ensino de Química;
Universidade Rovuma-Extensão de
Niassa,

Docente: amequegomundanje@yahoo.com.br

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

ANÁLISE DAS VARIÁVEIS SÓCIO-CULTURAIS, ESCOLAR E PROFESSOR COMO FACTORES PARA O INSUCESSO ESCOLAR

RESUMO

O insucesso escolar é um problema que afecta o sector de educação. Existem vários factores que concorrem para o insucesso escolar, a saber: sócio-culturais, escolar e o professor. Daí que o objectivo deste paper é compreender como é que os factores sócio-culturais, escolar e o professor influenciam para o insucesso escolar. Para a elaboração deste paper, recorreu-se a pesquisa bibliográfica. Da análise bibliográfica feita, pode-se concluir que os alunos com insucesso escolar são aqueles que provêm de familiares desfavorecidos e com cultura “baixa”; são ensinados nas escolas que usam currículos iguais e pelos professores formais.

Palavras-chave: Sócio-culturais, Escolar, Professor, Insucesso escolar.

ANALYSIS OF SOCIO-CULTURAL, SCHOOL AND TEACHER VARIABLES AS RISK FACTORS FOR SCHOOL

ABSTRACT

The School failure is a problem that affect the education sector. There are several factors that contribute to school failure, namely: socio-cultural, school and the teacher. Hence the purpose of this paper is to understand how socio-cultural, school and teacher factors influence school failure. For the preparation of this paper, we resorted to bibliographic research. From the bibliographical analysis, it can be concluded that the students with school failure are those who come from disadvantaged family members and with a “low” culture; they are taught in schools that use equal curricula and by formal teachers.

Keywords: Socio-cultural, School, Teacher, School failure.

1. Introdução

O insucesso escolar é um fenómeno que tem preocupado bastante o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano porque nas escolas tem-se verificado maior índice de reprovação, repetência e abandono escolar. MARTINS e CABRITA (1991) elencam como causas do insucesso escolar, os seguintes: económica e cultural; sócio-cultural e escolar (sistema de ensino). Mas o foco deste paper é relacionar o insucesso escolar com os factores sócio-culturais, escolar e o professor. E de seguida são propostas as principais acções que conduzem a redução do fenómeno “insucesso escolar”. Este paper, tem por objectivo compreender como é que os factores sócio-culturais, escolar e o professor influenciam para o insucesso escolar. E para a concretização deste objectivo, o presente paper desenvolve pontos que procuram responder a seguinte questão: *Como é que os factores sócio-culturais, escolar e o professor influenciam para o insucesso escolar?*

2. Conceito de insucesso escolar

O conceito de insucesso escolar é polissémico. Para ITURRA (1990), o insucesso escolar consiste na dificuldade que as crianças têm no ensino primário em aprender, em completar os quatro anos de escolaridade dentro do tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar, e em continuar seus estudos até chegar, idealmente, ao ensino superior, técnico ou profissional.

BENAVENTE (1990 *apud* Rêgo, 2015), defende que o insucesso escolar pode significar reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desinteresse, fracasso escolar, mau aproveitamento escolar. E para DIAS (2010 *apud* em Rêgo, 2015), o insucesso escolar significa a não aquisição de competências inerentes aos objectivos curriculares da classe em que os alunos aprovaram.

Diante dessas definições pode-se afirmar que o insucesso escolar é caracterizado por mau desempenho escolar dos alunos devido a sua incapacidade de alcançarem os objectivos de aprendizagem. E esse mau desempenho escolar traduz-se segundo MARTINS e CABRITA (1991) pelas taxas de reprovações, repetência e abandono escolar. Portanto, o insucesso escolar pode ser causado por vários factores, dentre os quais podem-se destacar os seguintes: sócio-culturais, escolares e professor.

3. Factores sócio-culturais

As variáveis sócio-culturais são factores que conduzem ao insucesso escolar. De acordo com MARTINS e CABRITA (1991), esses factores estão associados à forma como está organizada a escola, sobretudo os currículos académicos. Para esses autores, estas variáveis parecem ser os maiores responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos provenientes das classes mais desfavoráveis. A isso, o RANGEL (1994) chamou de handicap sócio-cultural. Para este autor, o handicap sócio-cultural é compreendida como deficiências inerentes aos indivíduos pobres.

Neste caso, acredita-se que os alunos provenientes de uma família pobre e com défice de cultura, têm menor probabilidade de aprender, pois segundo FIALE (2013, p. 4 *apud* Santos, 2014), a família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura, se sobressaindo de todos os grupos humanos. MUNIZ (1993) acrescenta que a família influencia negativamente no rendimento escolar devido as suas atitudes que exigem dos filhos um aproveitamento brilhante e procuram ajustá-los a determinadas metas. Este autor chama atenção aos pais para que não convertam a criança em depositário das suas ambições, mas que reconheçam a criança como um sujeito activo, com vida autónoma e própria, tudo isso dentro de um quadro que fixa certos limites e dependências, mas que actua como factor de segurança.

À semelhança do MUNIZ, MARTINS Filho (2013, p. 42 *apud* Santos, 2014) afirma que a causa do insucesso escolar está relacionado com a acção da família na terceirização da criança devido à necessidade dos pais de trabalharem fora com o objectivo de obter riquezas e sucesso social, deixando seus filhos sob a responsabilidade de terceiros, a fim de serem educados e cuidados, como avós, tias ou vizinhas. Portanto, a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos e que “os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afectiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse” o que faz surgir sérios obstáculos à aprendizagem escolar FIALE (2013: 4 *apud* Santos, 2014).

4. Factor escolar

A variável escolar também constitui um dos factores para o insucesso escolar. Um dos elementos que conduz a escola à promoção do insucesso escolar é o uso de currículos iguais. Na visão do FORMOSINHO (1987 *apud* Martins & Cabrita, 1991), os currículos académicos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e prevêm uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, dos tempos de transmissão de conhecimentos e dos períodos de avaliação. Para este autor, há uma standardização nas práticas escolares com força centrípeta para uma abstracção que é a noção de “aluno médio”, “cultura e conhecimentos médios”. Aliás, as escolas que assim procedem, privilegiam os saberes académicos gerais, sem fins objectivos em si, já que estão orientados para serem aprofundados nos ciclos seguintes FORMOSINHO (1987 *apud* Martins & Cabrita, 1991).

O insucesso escolar também está adstrito à inadequação das aspirações dos indivíduos às necessidades dos sistemas envolventes preparando-se para esse desempenho (MARTINS & CABRITA, 1991). As aspirações dos indivíduos podem ser satisfeitas através da implementação do currículo local nas escolas. Aliás, Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação-INDE (2003) afirma que com a implementação do currículo local nas Escolas ser-se-á capaz de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do seu país, partindo da consideração dos saberes locais onde a escola se situa. O mesmo autor defende que os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. Entretanto, as matérias propostas para o currículo local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das licções. A carga horária do currículo local é de 20 % do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina.

Em suma, os currículos devem ser concebidos atendendo as aspirações dos alunos e as suas necessidades. E essas aspirações só podem ser satisfeitas ensinando aos alunos o que realmente eles gostam de aprender. O outro motivo que conduz a escola a ser responsável pelo insucesso escolar está segundo ITURRA (1990), aliado ao facto da mesma não contar com meios para o ensino nem ter uma orientação pedagógica adequada.

5. O professor

Professor é o outro factor que contribui para o insucesso escolar porque ele tende a ser mais formal. Para KAYE (1977), professor formal é aquele que orienta a lição de acordo com um esquema preparado em que, embora tendo-se apercebido das diferentes capacidades e talento das crianças, espera, não obstante, que a classe aprenda em conjunto. ITURRA (1990) acrescenta que o professor é considerado causador desse fenómeno de insucesso escolar porque os mesmos são submetidos a um programa definido e preparado pelas autoridades centrais do governo político do país; por um lado, sujeitando-o a uma variabilidade conjuntural de mudanças imprevisíveis pelo que nunca se sabe quanto tempo manter-se-á o mesmo tipo de trabalho, bem como, por outro lado, a forte centralização que o controlo político implica, não permite adoptar os esquemas nacionais de concepção do real às realidades locais com que o real se vive.

Neste sentido, o professor é responsável pelo insucesso escolar porque não considera os níveis de aprendizagem de cada aluno e as experiências individuais dos mesmos para enriquecer a sua aula, contradizendo a política nacional de educação. Essa política preconiza de acordo com INDE (2003), a integração dos saberes locais. E a outra razão do insucesso escolar é o desempenho das actividades profissionais do professor. MARTINS e CABRITA (1991), defendem que o desempenho das actividades profissionais são exercidas fora das áreas (geográficas e pedagógicas) de interesse do professor. Para estes autores, isso causa situações que estão relacionadas com a não vinculação efectiva ao ensino e consequente desinteresse e elevadas taxas de absentismo.

6. Como eliminar o insucesso escolar?

O insucesso escolar é um fenómeno que é difícil eliminá-lo, mas podem-se desenvolver acções que visam reduzi-lo, a saber: aumento da interacção saudável entre pais e filhos, porque segundo MARTINS Filho (2012 *apud* Santos, 2014), é necessário que haja uma boa relação da criança com a família e que esta deve estar presente em sua educação escolar a fim de que possa obter sucesso escolar; deve haver o maior envolvimento dos familiares dos alunos nas actividades pedagógicas de forma a que os mesmos se sintam parte integrante na educação dos seus filhos; as escolas devem ser obrigadas a implementar efectivamente o currículo local a fim de se aproximar os conteúdos oficialmente programados com os saberes locais; a escola deve ser mais democrática, pois, na

visão do GONÇALVES (2001), este tipo de escola estabelece com clareza, os fins educativos que persegue, fins que sejam válidos para todos os seres humanos, mas simultaneamente se apresentem adequados aos seus destinatários concretos, de forma a que cada um possa atingir os seus objectivos; os professores devem ser menos formais para que se garanta a integração dos saberes locais, pois, com a ligação destes saberes com os conhecimentos pré-estabelecidos no currículo académico permite de acordo com INDE/MINED (2003), formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país; as escolas devem aumentar o acesso igual aos bens de cultura: livros, jornais, espectáculos, arte e contactos com o universalismo e as famílias devem deixar de obrigar as suas crianças a trabalhar muito cedo para aumentar a sua renda com mais um vencimento porque esta atitude estimula o abandono escolar e o trabalho infantil (MARTINS & CABRITA, 1991).

7. Considerações finais

Os factores sócio-culturais, escolar e professor influenciam para o insucesso escolar. Os factores sócio-culturais influenciam para o insucesso escolar porque os alunos provenientes das famílias pobres e de cultura baixa têm maior probabilidade de apresentar níveis baixos de aproveitamento pedagógico. As escolas são responsáveis pelo insucesso escola, pois usam currículos iguais. E os currículos iguais obrigam as escolas a uniformizarem as suas metodologias de ensino; a sua linguagem; os critérios de avaliação e os conhecimentos. E isso faz com que se desvalorizem os saberes locais. No entanto, o INDE recomenda as escolas a conciliarem os currículos oficiais com o currículo local de forma a que se promova nos alunos, uma aprendizagem significativa. Já os professores são considerados responsáveis pelo insucesso escolar pelo facto de estarem a usar programas de ensino centralmente definido, desvalorizando, deste modo, os níveis de aprendizagem diferenciados dos alunos.

8. Referências bibliográficas

1. GONÇALVES, Maria Ortelinda Barros. *Aprender com sucesso*. Braga, Livraria Almedina, 2001.
2. INDE/MINED. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED-Moçambique.
3. ITURRA, Raul. (1990). *A construção social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher Publicações.
4. KAYE, Barrington. *Formação de Professores: participação na aprendizagem*. Lisboa, Livros Horizonte, 1977.
5. MARTINS, António Maria; CABRITA, Isabel (1991). *A problemática do insucesso escolar: insucesso escolar e apoio sócio-educativo e problemática do insucesso educativo em Matemática no 3º ciclo do ensino básico*. Universidade de Aveiro, 1991.
6. MUNIZ, Baudilio Martínez. *A família e o Insucesso Escolar*. Lisboa, Porto Editora, 1993.
7. RAGEL, Annamaria. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1994.
8. RÊGO, Amâncio Maurício Xavier. *Análise dos factores do Insucesso Escolar dos alunos do 2º ciclo na Escola Secundaria da Vila Nova na cidade de Chimoio*. Dissertação de mestrado. Chimoio: Universidade Católica de Moçambique, 2015.
9. SANTOS, Lucimar do Espírito. *Família e fracasso escolar: algumas aproximações*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2014.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242

Ano X, Número 32, Junho – 2019

Lúcio Francisco Afo

Mestre em Estatística, Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, assistente universitário; afo.lucioafo@gmail.com

Carlos Alexandre Da Silva Lauchande

Doutor em Avaliação e Garantia de Qualidade, Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, Docente universitário; lauchand59@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

FACTORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO EM MOÇAMBIQUE: EXPLORAÇÃO DE DADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA 3ª CLASSE (2013 E 2016)

RESUMO

Este estudo enquadra-se na área da eficácia escolar em Moçambique. Docorre do facto de que investimentos feitos pelo Estado na área da Educação no período pós-guerra civil, de 1995 a 2005, permitiram por um lado, maior acessibilidade de crianças à escola, mas por outro não se mostram em sintonia com as competências dos alunos em leitura. O principal objectivo da pesquisa é compreender a estrutura de relações das características dos alunos e da escola, com o desempenho em Leitura em Moçambique em 2013 e 2016. Os dados foram analisados com base na regressão hierárquica a dois níveis. A análise dos indicadores do desempenho é baseada no Modelo Integrado de Eficácia Escolar proposto por Scheerens (1990). Os resultados indicam que no cômputo geral, o desempenho dos alunos em leitura está mais associado à aspectos contextuais como a localização da escola e também ao histórico do aluno.

Palavras-chave: Desempenho dos alunos, variância, factores, modelação hierárquica

FACTORS ASSOCIATED WITH STUDENT SCHOOL PERFORMANCE IN MOZAMBIQUE: DATA EXPLORATION OF GRADE 3 NATIONAL ASSESSMENT (2013 AND 2016)

ABSTRACT

This study fits in the area of school effectiveness in Mozambique. It follows from the fact that investments made by the state in the area of education in the post-civil war period, from 1995 to 2005, allowed for greater accessibility of children to school, but on the other hand are not in line with pupils' skills in reading. The main purpose of the research is to understand the relationship structure of pupils and school characteristics with reading performance in Mozambique in 2013 and 2016. Data were analyzed based on two-level hierarchical regression. The analysis of performance indicators is based on the Integrated School Effectiveness Model proposed by Scheerens (1990).

The results indicate that overall, pupils' reading performance is more associated with contextual aspects such as school location as much as the pupils' history.

Keywords: Students' performance, variance, factors, hierarchical modeling.

1. Introdução

A explicação da variação no desempenho dos alunos da 3ª classe em leitura, em Moçambique, de 2013 a 2016, foi neste estudo, analisada procurando factores associados às alterações na eficácia educacional. As alterações mais importantes, observadas nos dois períodos, estão mais relacionadas com as características da escola do que as próprias do aluno. Resultados apresentados nos relatórios da Avaliação Nacional da 3ª classe de 2013 e 2016, tinham de certo modo, mesma direcção, todavia, o estudo neles conduzido, foi mais orientado para os próprios dados, ou seja não foi conduzido na perspectiva deste artigo. Nesta pesquisa, a análise é orientada por um quadro teórico de eficácia escolar. O propósito é analisar os factores associados ao desempenho dos alunos do ensino básico em Língua portuguesa em Moçambique, tendo em conta as características destes e suas escolas nos anos 2013 e 2016. A análise é baseada na teoria da eficácia escolar segundo o *Modelo Integrado de Eficácia Escolar*, de Scheerens (1990). A principal pergunta de pesquisa levantada é: *O que é afecto o desempenho dos alunos em leitura, suas características ou as de suas escolas?*

A relevância deste estudo está, na óptica do autor, assente no contexto dos artigos 1 e 4 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas da aprendizagem Jomtien, 1990 (UNESCO, 1998), mormente na alusão que este faz no ponto 1 do artigo 4, ao facto de que “dependerá em última instância, de, em razão das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efectivo, as pessoas aprenderem de facto. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efectivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma.”. Este estudo fornece no contexto do ensino moçambicano os seguintes aspectos: (i) uma descrição de factores organizacionais da escola e do aluno que estão relacionadas ao desempenho deste; (ii) identificação de características das escolas que possam melhorar as oportunidades de alunos das escolas com acentuado nível de exiguidade de recursos e; (iii) descrição das características das escolas que possam melhorar as oportunidades de alunos das escolas com acentuado nível de exiguidade de recursos e, (iv) sugestão de estratégias para reduzir a ineficácia escolar.

O artigo está estruturado em essencialmente cinco secções. Na primeira, Introdução, fundamentalmente são apresentados os propósitos bem como a relevância da realização do estudo. Na segunda, o Contexto Educacional em que é levantado o problema de pesquisa. Segue-se o Desenho da Pesquisa que inclui o quadro conceptual da pesquisa, bem como a abordagem estatística. A quarta, é referente aos resultados e última, à Discussão e conclusões.

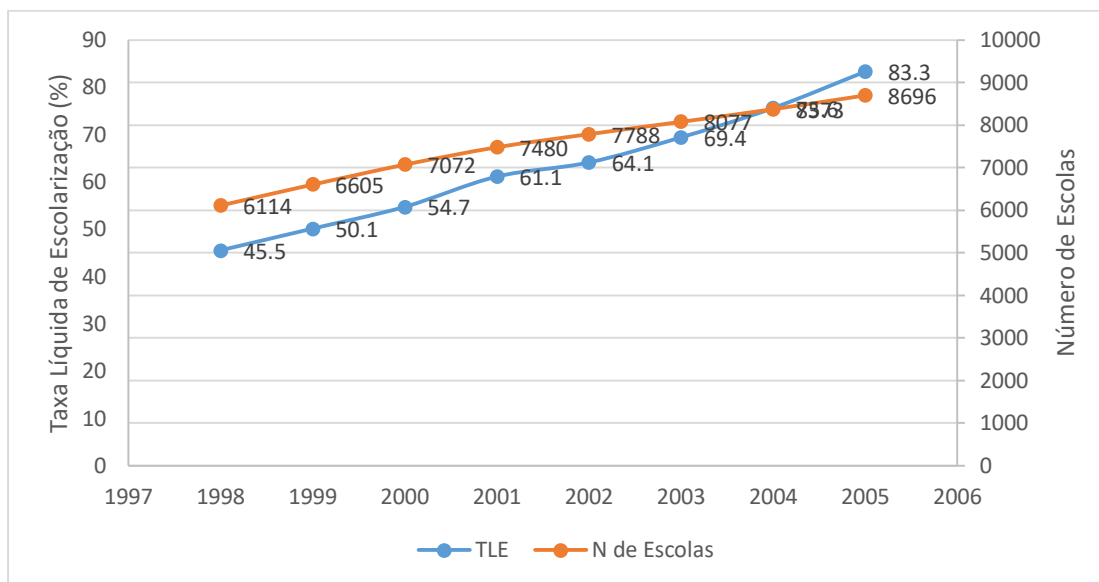
2. Contexto Educacional em que é Levantado o Problema de Pesquisa

O ensino primário moçambicano conhece significativas mudanças na sua estrutura e funcionamento com a introdução do novo currículo do ensino básico em vigor a partir do ano lectivo 2004. Uma marca comum da reacção pública cuja tendência se tem observado desde poucos anos após a introdução destas mudanças, é o questionamento da sua qualidade caracterizado pelo baixo rendimento em leitura e cálculo nas classes iniciais, fundamentalmente, findo o primeiro ciclo deste nível de ensino. Em paralelo, diversos estudos revelam que esforços do pelouro da Educação no sentido de garantir maior acesso e equidade não têm acompanhado em mesmo sentido o desempenho escolar dos alunos. Entre 1996 e 2005, o número de escolas públicas no ensino primário quase duplicou (Banco Mundial, 2007).

Depois de ter enfrentado acentuadas dificuldades no período pós-independência até 1994, em decorrência sobretudo da guerra de desestabilização, a qual durou 16 anos até 1992, tendo por exemplo reduzido a taxa de ingresso no EP1 de 93% em 1981 para 54% em 1994, o SNE assiste a melhorias desde então. A taxa bruta de admissão no 1º grau do ensino primário (EP1) tem estado a aumentar, tendo atingido 85% em 1999 e 95,1% em 2008 (MINED, 1998; MINED, 2009), o que tem estado a resultar no aumento da taxa líquida de escolarização (TLE⁹) neste nível de ensino. Este crescimento mostra esforços envidados ao nível do país em sentido de alcance da universalidade da educação básica dos seus membros. A figura 1 a seguir, apresenta a evolução da taxa líquida de escolaridade no EP1 bem como o número de escolas primárias existentes em Moçambique no período de 1998 a 2005.

⁹ Taxa Líquida de Escolarização (TLE), expressa a percentagem de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino, que estejam na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino (MEC/INEP, 2004).

Figura 2: Taxa Líquida de Escolarização e Número de Escolas no EP1

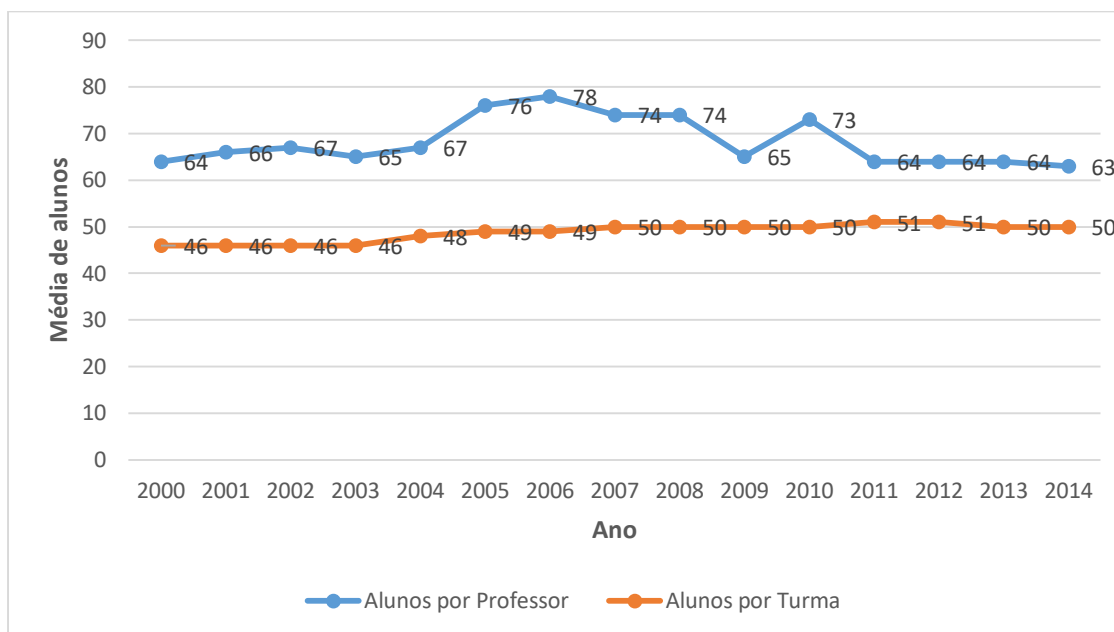


Fonte: MINEDH

Como se observa na figura, as duas séries variam a um ritmo crescente ao longo do período considerado. A taxa líquida de escolarização, quase dobrou em 2005 comparativamente ao observado em 1998. E o número de escolas do EP1 em 2005 era pelo menos 40% maior relativamente ao observado em 1998.

Este incremento na acessibilidade à educação básica no período pós-guerra, foi também acompanhado por importantes desafios ao sector. Dados do MINEDH (2015) indicam que a média de alunos assistidos por professor no ensino primário do primeiro grau superou o valor de referência que é de 40,1 (UNESCO, 2015) desde 2000 a 2014, e parte significativa de professores sem formação para exercer a profissão. O primeiro aspecto exige esforço adicional no desempenho dos professores que já têm operado em meio à falta de recursos necessários ao ensino e alguns casos com remuneração abaixo da linha de pobreza (UNESCO, 2015). Na figura que se segue são apresentados dados referentes ao número esperado de alunos por professor, bem como o número esperado de alunos por turma no EP1 no período compreendido entre os anos 2000 e 2014.

Figura 3: Média de alunos por professor e por turma no EP1 entre 2000 e 2014



Fonte: MINEDH, 2015

Estes dados revelam que a pressão do efectivo escolar sobre o número de professores em exercício, tornou-se mais acentuado entre os anos de 2005 e 2008, onde situou-se perto do dobro do valor referência. Moçambique caminhava a passos largos no sentido de atingir a universalidade no acesso à educação, mas em simultâneo enfrentava o desafio de oferecer uma educação de qualidade para todos. Os níveis de competências em leitura eram baixos. A título de exemplo, ao nível do estudo de monitoria do SACMEQ em alunos da 6^a classe, Moçambique desceu significativamente 41 pontos na média de avaliação em leitura, de 2000 para o ano 2007. Isto teve como um dos reflexos, a queda da proporção de alunos que atingem os nível de competências de leitura interpretativa (*interpretative reading*) de 33% em 2000 para 18% em 2007 (LAUCHANDE, 2017). Refira-se que tanto em 2000 como em 2007, nenhum aluno atingiu o nível de leitura crítica (*critical reading*).

No âmbito desta contextualização, importa referir que o relatório de Indicadores da Provisão de Serviços 2018 (SDI, 2018), aponta que em comparação aos resultados observados em 2014, os níveis de aprendizagem dos alunos permaneciam ainda baixos. No nível de competências mais baixo, *Identificação de letras*, encontravam-se 6 a cada 10 alunos; no nível seguinte, *Identificação de palavras* a proporção era equivalente a 4 em cada 10 alunos participantes e no nível de

competências mais elevado, *Ler parágrafo*, a proporção observada, era equivalente à apenas 2 a cada 10 alunos participantes. Estes resultados parecem revelar que os investimentos feitos no sector da Educação em Moçambique ao longo dos últimos 20 anos, permitindo maior acessibilidade de crianças ao sistema, parecem não estar em consonância com o desempenho dos alunos, que no caso de leitura permanece ainda baixo e com lenta evolução.

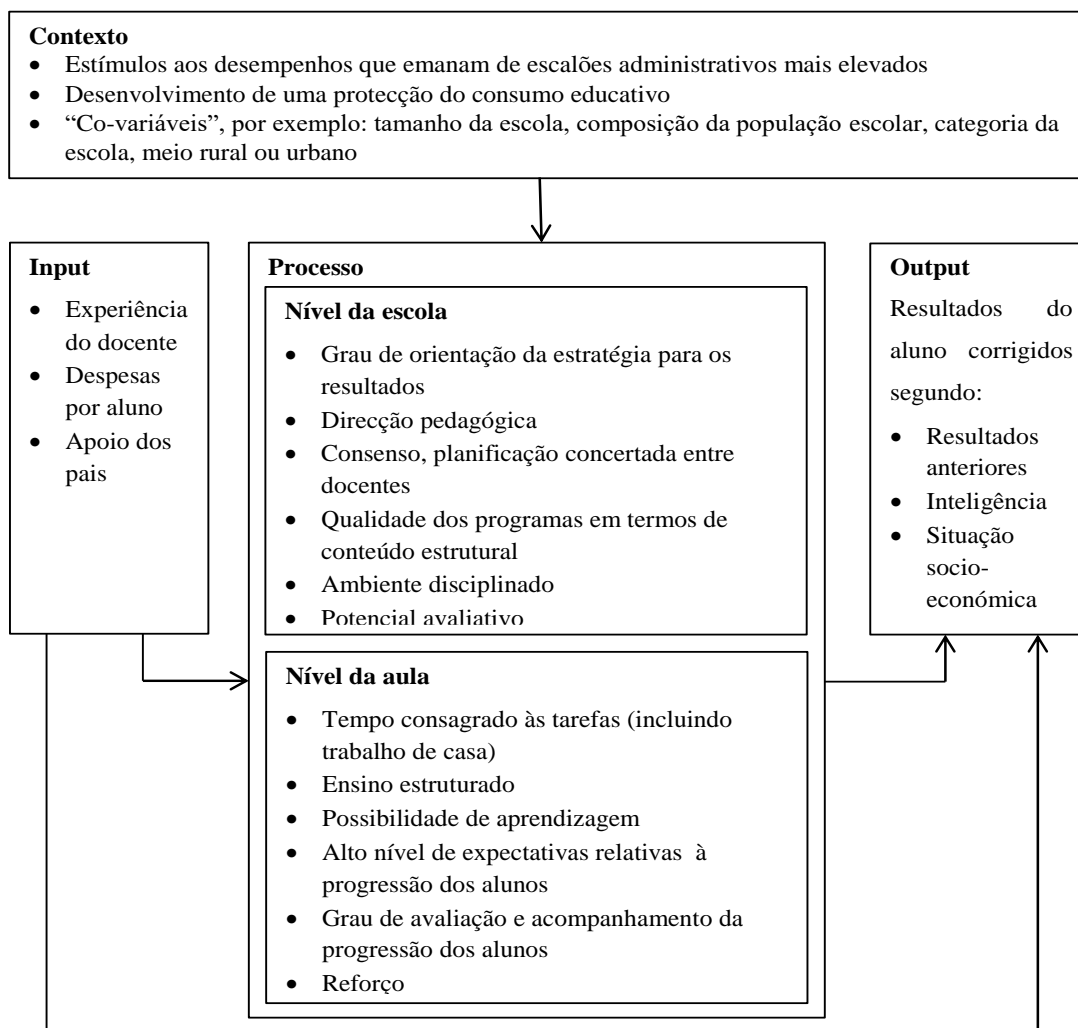
3. Desenho da pesquisa

Esta secção inicia com a apresentação e uma análise do quadro conceptual usado para conduzir a pesquisa. Segue-se a apresentação de aspectos sobre a população, amostra, instrumentos de recolha de dados e abordagem estatística aplicada nesta pesquisa.

3.1. Quadro conceptual da pesquisa

A figura 3, abaixo apresentada é referente ao quadro conceptual adoptado para a condução do estudo. Trata-se do *Modelo Integrado de Eficácia Escolar* proposto por Scheerens (1990). Fornece o fluxo de relações entre os factores que influenciam o resultado esperado da aprendizagem dos alunos, expresso no contexto desta pesquisa na pontuação em leitura, designado ao longo do texto por *desempenho*.

Figura 4: Modelo Integrado de Eficácia Escolar



Fonte: SCHEERENS, 2003

SCHEERENS (2003), defende que a escola é um sistema no qual se produzem processos (ou tratamentos) que visam operar transformações que reforcem a eficácia e as medidas do *output* expressas habitualmente em termos de nível escolar dos alunos. Para este autor, dado que o principal objectivo da pesquisa sobre a eficácia da escola é ilustrar o impacto do *input* pertinente sobre o *output*, pode-se traduzir este processo em *abrir* o sistema de modo a revelar os factores de processo ou de transformação que são “operantes” assim como o impacto exercido pelas condições contextuais.

No âmbito desta pesquisa, este modelo permitiu a selecção de indicadores que se mostraram adequados para a análise dos factores que influenciam o desempenho dos alunos no contexto da investigação na área da eficácia escolar, tendo em conta os dados disponíveis.

3.2. Fonte e instrumentos de recolha dos dados

3.2.1. População e amostra

Os dados deste estudo são referentes ao efectivo escolar do Ensino Básico da rede pública em Moçambique nos anos de 2013 e 2016. Trata-se de dados secundários fornecidos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). Foram também recolhidos dados fornecidos pelos directores/gestores das escolas amostradas, professores dos alunos seleccionados, bem como sobre as características das suas escolas. Em 2013 foram seleccionadas 400 escolas que resultaram na participação de um total de 6281 alunos da 3ª classe, 761 professores da 3ª classe e 522 directores/gestores de escola (INDE, 2013). Em 2016 foram igualmente seleccionadas 400 escolas, que resultaram na participação de 6354 alunos da 3ª classe, 590 professores e 425 directores/gestores de escola.

3.2.2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram desenvolvidos pelo INDE e estão divididos em quatro categorias: um *teste diagnóstico de Língua Portuguesa*, um *questionário do professor*, um *questionário para a direcção da escola* e um *boletim informativo da escola*. Segundo INDE (2013/16), o *teste diagnóstico de Língua Portuguesa* mede essencialmente três níveis de competência: Nível 1 - Reconhecimento de convenções do sistema alfabético, Nível 2 - Apropriação do sistema alfabético ou Leitura de palavras e frases e Nível 3 - Leitura compreensão e análise de textos; os *questionários dos professores e directores/gestores de escola* contêm questões sobre dados sociodemográficos dos professores e directores de escolas, assim como, questões sobre as percepções dos professores e directores quanto as condições de ensino-aprendizagem, nível de acesso aos materiais nas escolas, funcionamento da escola e ligação escola-comunidade; e o *boletim informativo da escola* captar informação referente às condições físicas e pedagógicas das escolas e sobre o nível de acesso aos recursos materiais para o processo de ensino-aprendizagem bem como para o funcionamento da escola.

3.3. Abordagem estatística

Os dados têm uma estrutura hierárquica. No desenho da amostra, foram seleccionados 25 alunos de cada escola, assim, os níveis turma e escola podem ser tratados como um só. As respostas dadas pelos professores e directores/gestores de escola, podem ser agregadas ao nível da escola de forma que no final hajam dois níveis apenas: o aluno (nível 1) e a escola (nível 2) (esta técnica foi utilizada por SHALABI (2002)). Em casos desta natureza, ignorar a estrutura hierárquica dos dados, conduz o pesquisador a superestimar a significância estatística dos resultados. Se tal ocorre, a interdependência dos indivíduos seleccionados no nível inferior, não está sendo considerada, enquanto na realidade, a selecção de certas unidades primárias de amostragem (por exemplo, escolas), aumenta as chances de que um indivíduo seja seleccionado para as unidades de nível inferior (por exemplo, alunos) (LUYTEN & SAMMONS, 2010 in *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*). Assim, é necessária a aplicação de modelos estatísticos hierárquicos para a análise dos dados deste estudo. Tratando-se de uma análise comparativa tendo em conta dados da Avaliação Nacional de 2012 e 2013, apresenta-se a seguir, o conjunto de variáveis propostas à incorporar cada um dos modelos, considerado além da abordagem estatística indicada como adequada para a análise, o quadro teórico da pesquisa. Para cada indicador é apresentado o número de casos válidos, bem como a média ou proporção, conforme a variável seja contínua ou categórica.

Tabela 1 Indicadores de inputs e processos no nível da escola e do aluno, 2013 e 2016

Variável			Ano 2013		Ano 2016	
			n válido	Média (SD)	n válido	Média (SD)
Nível do aluno		Sexo do aluno (1-Feminino, 0-resto) (%)	5946	48.9	6330	47.5
		Idade do aluno (anos)	4702	9.8	5490	9.9 (1.8)
		Frequência de uso do português fora da escola (1-nunca, 4-sempre)			6027	1.8 (1.0)
Nível da escola	Inputs	Idade do professor (anos)	359	33.1 (8.86)	319	30.8 (6.43)
		Sexo do professor (1-Feminino, 0-resto) (%)	359	43.7	322	48.6
		Habilitações literárias do professor (anos de escolaridade)	359	10.9 (1.35)	322	11.4 (1.38)
		Anos de experiência do professor em exercício	358	10 (8.77)	320	7.2 (5.8)
		Anos de experiência em exercício na escola em que lecciona	359	3.9 (3.09)	321	3.6 (2.5)
		Formação psicopedagógica, professor (1-possui, 0-não possui) (%)	346	87.2	318	94.2
		Assiduidade do aluno (1-assíduo, 0-faltoso) (%)	356	29.1	303	31
		Aluno sentado no chão por falta de carteiras (%)	364	76.9	321	64.2
		Aluno com livros para todas as disciplinas (%)	373	38.3	328	65.5
		Apoio dos pais ao aluno	343	0.003 (0.95)	310	0.23 (0.94)
		Localização da escola (1-Rural, 0-no resto) (%)	373	73.2	326	78.5
		Tipo de escola (1-mais de 1500 alunos, 0-no resto) (%)	376	14.1	327	32.1
		Equipamento da escola	325	8.3 (4.14)	298	7.4 (3.9)
	Processos	Dificuldades dos alunos em expressar-se em português (pelo menos metade da turma)	356	62.3	320	64.5
		Pontualidade do professor (1-constitui pequeno problema, 0-no resto) (%)	367	33.5	315	24.7
		Ritos de iniciação (1-constitui grande problema, 0-no resto) (%)	372	29.6	319	30
		Satisfação dos pais em relação a aprendizagem dos alunos (%)	373	49.6	320	47.6
		Dificuldades do professor por desconhecimento de estratégias do ensino e aprendizagem de leitura (%)	359	21.2	322	14.8
		Cumprimento da orientação de avanço do professor com alunos até a conclusão do ciclo (1-no 1º ciclo, 0-no resto) (%)	355	10	322	12.6
		Interrupção das aulas para atender actividades não lectivas (1-constitui problema, 0-no resto) (%)	372	67.5	320	69.6
		Acompanhamento do progresso de alunos pelo director/gestor (1- menos importante, 15-mais importante)	366	10 (4.25)	324	3.7 (0.4)
		Capacitação do professor em exercício em leitura (1- menos importante, 15-mais importante)	367	10 (4.19)	231	11.1 (4.93)

3.3.1. Modelação com base na regressão hierárquica

Visto que os dados têm dois níveis na sua estrutura – alunos aninhados em escolas, privilegia-se modelos estatísticos multinível para as análises. Propõe-se neste caso o uso de regressão hierárquico (HLM) de modo a estimar a variância explicada pelos factores associados ao desempenho dos alunos bem como o efeito parcial de cada um deles, nos dois anos em que a Avaliação Nacional da 3ª classe foi realizada.

O primeiro nível do modelo estrutural multinível é formulado como:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{1ij} + \dots + \beta_{qj}X_{qij} + e_{ij}, \quad (1)$$

onde Y_{ij} é o desempenho (pontuação em Leitura) do aluno i na escola j , e varia como função das características do aluno, X_{qij} ($q=0, 1, \dots, Q$), com coeficientes β_{qj} , e os e_{ij} são os erros aleatórios, e normalmente distribuídos com média zero e variância σ^2 . O intercepto e os coeficientes de regressão têm ambos índices j , permitindo-lhes que variem de escola para escola (RAUDENBUSH, 1993).

O modelo referente ao nível 2 para esses coeficientes é dado por

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \gamma_{q1}W_{1j} + \dots + \gamma_{qs}W_{sj} + u_{qj} \quad (2)$$

onde W_{sj} ($s = 1, \dots, S$) são as variáveis regressoras do nível *escola*. Neste modelo, os $Q+1$ efeitos aleatórios são assumidos como tendo distribuição normal, sendo que cada u_{qj} , $q = 0, 1, \dots, Q$ tem média 0 e variância τ_{qq} , e a covariância entre u_{qj} e $u_{q'j}$ é $\tau_{qq'}$ (RAUDENBUSH, 1993). Em relação às Q variáveis β_j de cada escola, pressupõe-se que tenham distribuição normal multivariada (HOX, 2010).

Relativamente à variância no coeficiente de inclinação de determinado regressor, no nível 1 (*aluno*), em escolas com um grande coeficiente para essa variável tem-se que esta tem forte impacto sobre o desempenho (HOX, 2010).

4. Resultados

Esta secção inicia com a apresentação dos resultados referentes à decomposição da variância do desempenho. Seguem-se os referentes à estimação do efeito das características do aluno e das características da escola.

4.1. Estimação das componentes de variância

Estimativas referentes à análise das componentes de variância, constam da tabela 2 abaixo apresentada.

Tabela 2 Estimação das componentes de variância do desempenho no modelo nulo, 2013 e 2016

	Av. Nac. 3ª Cl., 2013		Av. Nac. 3ª Cl., 2016	
	Estimativa	IC 95%	Estimativa	IC 95%
Intercepto	9.68	(9.34 , 9.99)	10.33	(10.02 , 10.63)
Componente de variância				
<i>Nível da escola</i>	9.14	(7.86 , 10.6)	7.36	(6.23 , 8.71)
<i>Nível do aluno</i>	10.3	(9.97 , 10.7)	9.93	(9.58 , 10.29)
Correlação Intraclass	0.47		0.43	

Estes resultados indicam que nas duas amostras é maior a variação do desempenho associada às diferenças entre alunos de escolas diferentes comparada à aquela associada às diferenças entre alunos da mesma escola. Por outro lado, de 2013 a 2016 reduziu a variância do desempenho, tanto ao nível da escola assim como ao nível do aluno, sendo mais acentuada a redução observada ao nível da escola (1.78 unidades, contra aproximadamente 0.4 unidades ao nível do aluno).

A comparabilidade das amostras está assegurada tanto ao nível da escola, assim como ao nível do aluno. As estimativas intervalares a 95% de confiança, da variância do desempenho intersectam-se em ambos os níveis. O que indica de certo modo que, não há evidências estatisticamente significativas para rejeitar a hipótese de que, ao nível populacional as variâncias sejam iguais.

A correlação intraclasse (CCI¹⁰) é de 0.47 na amostra de 2013 e 0.43 na amostra de 2016. Esta magnitude do CIC indica-nos que no contexto deste estudo, o foco é grupo (escola) e não necessariamente o indivíduo (aluno). Citando BOSKER e WIETZIER (1996), SHALABI (2002) refere que no contexto da eficácia escolar, em países industrializados a correlação intraclasse varia entre 7% (0.07) a 14% (0.14). O que remete-nos ao cenário em que as características da escola têm um relativamente baixo teor explicativo do desempenho dos alunos comparadas às do próprio aluno.

4.2. Estimação do efeito do aluno e da escola sobre o desempenho dos alunos em leitura

Resultados da estimação dos efeitos do aluno e da escola sobre o desempenho dos alunos em leitura são apresentados na tabela 4 abaixo. Como se mostrou na tabela 1 acima, referente às variáveis propostas para incorporarem o modelo nas duas amostras, o indicador *Frequência de uso do português fora da escola*, só estava disponível na amostra de 2016.

¹⁰ O coeficiente de correlação intraclasse que fornece a proporção da variância total, associada às diferenças entre grupos (HOX, 2010).

Tabela 3 Estimação do modelo a dois níveis, 2013 e 2016

		Variável	Avaliação Nacional da 3ª classe, 2013						Avaliação Nacional da 3ª classe, 2016						
			Modelo Nulo		Nível do aluno		Nível do aluno/escola		Modelo Nulo		Nível do aluno		Nível do aluno/escola		
		Fixed Effects	Coefficiente	SE	Coefficiente	SE	Coefficiente	SE	Coefficiente	SE	Coefficiente	SE	Coefficiente	SE	
		Intercept	9.680**	0.16	9.863**	0.17	7.158**	1.54	10.326**	0.16	9.821**	0.18	10.139**	0.48	
Nível do aluno	Nível da escola	Inputs	Sexo do aluno (1-F, 0-M)			-0.364**	0.09	-0.429*	0.20			-0.258*	0.08	-0.271*	0.08
			Frequência do uso do português em casa (1-nunca, 4-sempre)									0.457**	0.04	0.461**	0.05
Aluno com livros em todas as disciplinas							0.418	0.34							
Sexo do professor (1-F, 0-M)							0.083	0.20							
Escolaridade do professor (média_anos)							0.235	0.13							
Experiência do prof. na escola (média_anos)							0.047	0.06							
Apoio dos pais no TPC (média; 1-Sim, 0-Não)							0.667	0.43					0.001	0.40	
Região (1-Sul, 0-no resto)							1.257**	0.42					1.433**	0.36	
Tipo de escola (1-mais de 1500 alunos, 0-no resto)													0.263	0.30	
Processos			Dificuldades dos alunos em expressar-se em português (média; 1-pelo menos metade da turma,0-no resto)					-1.358**	0.38					-1.214**	0.34
	Dificuldades do professor por desconhecimento de estratégias de ensino e aprendizagem da leitura (média; 1-Sim, 0-Não)					-0.76	0.45								
	Ritos de iniciação (1-constitui problema, 0-no resto)											-0.465	0.24		
	Cumprimento da orientação de avanço do professor com alunos até a conclusão do ciclo (1-no 1º ciclo, 0-no resto)											1.332*	0.47		
Termos de interacção		Sexo_do_aluno*Região					0.683*	0.20							
		Apoio_dos_pais_no_TPC*Sexo_do_aluno						-0.132	0.23						
		Random Effects													
		Residual	10.341**	0.19	10.199**	0.19	10.113**	0.20	9.928**	0.18	7.876**	0.15	7.987**	0.15	
		Random intercept	9.138**	0.70	9.401**	0.73	8.283**	0.70	7.364**	0.63	7.402**	0.63	5.762**	0.52	
Proporção de variância explicada pelos factores		Nível do aluno				1.37%		2.21%				20.67%		19.55%	
		Nível da escola						9.36%						21.75%	

** estatisticamente significativo ao nível de 1%, * estatisticamente significativo ao nível de 5%.

De acordo com estes resultados, há mais semelhanças do que diferenças entre os factores mais expressivos na associação com o desempenho dos alunos em leitura. No nível do aluno/escola, há quatro factores estatisticamente significativos em 2013 e cinco factores estatisticamente significativos em 2016. Destes dois conjuntos três factores são coincidentes, nomeadamente, *Sexo do aluno*, *Região* e *Dificuldades dos alunos em expressar-se em português*. Estes factores mantêm-se consistentes ao longo do tempo, no que se refere aos seus efeitos sobre o desempenho. Em ambos os modelos, o coeficiente da variável sexo é negativo (-0.429 em 2013 e -0.258 em 2016), indicando que em relação a um aluno do sexo feminino, controladas as restantes características, espera-se um desempenho mais baixo que o de um aluno do sexo masculino. O coeficiente do factor *Região* é positivo nos dois modelos (1.257 em 2013 e 1.433 em 2016), indicando que controladas as restantes características, relativamente a um aluno da 3ª classe estudando em uma escola da região sul, espera-se um desempenho em leitura mais alto do que o de um aluno da mesma classe, estudando em uma escola da região centro ou norte. O coeficiente do factor *Dificuldades dos alunos em expressar-se em português* é negativo em ambos os modelos (-1.358 em 2013 e -1.214 em 2016), indicando que em relação a um aluno da 3ª classe estudando em uma turma onde mais de metade dos alunos manifestam dificuldades em expressar-se em língua portuguesa, espera-se um desempenho em leitura, inferior ao de um aluno inserido numa turma em que a proporção de alunos que manifestam dificuldades em expressar-se em língua portuguesa é inferior a 50%. Estes resultados estão de certo modo em consonância com aqueles encontrados nos Relatórios de Avaliação Nacional da 3ª Classe de 2013, no caso dos factores *Sexo do aluno* (coeficiente=-0.35, SE=0.09), *Dificuldades dos alunos em expressar-se em português* (coeficiente=-1.08, SE=0.40). E também com aqueles encontrados no Relatório da Avaliação da 3ª Classe de 2016, onde entre outros se mostrou também estatisticamente significativo o factor *Região* (coeficiente=1.20, SE=0.50).

Todos estes factores parecem reflectir mais o contexto socioeconómico da escola, da região onde a escola se insere. No modelo de 2013, o factor de interacção estatisticamente significativo combina o sexo do aluno com a região da escola, indicando que controladas os restantes factores o desempenho esperado em leitura, de uma aluna da 3ª classe, na região sul é superior em relação ao de uma aluna da terceira classe, estudando em uma escola da região sul ou norte. Além disso, em relação ao factor *Dificuldades dos alunos em expressar-se em português*, há diferenças

estatisticamente significativas no que se refere ao contexto urbano/rural e também à região. Em 2013, 43.3% (SE=1.25) dos alunos participantes do meio urbano e 67.2% (SE=0.74) dos alunos participantes do meio rural estudavam em turmas onde mais de metade dos manifestava dificuldades em expressar-se em português (Diferença de proporções=23.9%, $p<0.001$). Em 2016, o cenário era o seguinte; 40.1% (SE=1.08) dos alunos participantes do meio urbano e 70.3% (SE=0.55) dos alunos participantes do meio rural, estudavam em turmas onde mais de metade tinham dificuldades de se expressar em língua portuguesa (Diferença de proporções=30.2%, $p<0.001$).

Relativamente à região, em 2013, 53.9% (SE=0.77) dos alunos participantes da região sul e 63.1% dos alunos da região centro-norte, estudavam em turmas onde mais de metade dos alunos tinham dificuldades de expressar-se em português (Diferença de proporções=9.15%, $p<0.001$).

No concernente às diferenças entre os dois modelos hierárquicos em análise, destaca-se a incorporação dos factores *Frequência do uso do português em casa* e *Cumprimento da orientação de avanço do professor com alunos até a conclusão do ciclo* no modelo de 2016. Ambos têm associação positiva com o desempenho dos alunos em leitura (coeficiente=0.461, SE=0.05 no primeiro caso e coeficiente=1.332, SE=0.47 no outro). O factor *Frequência do uso do português em casa* reflecte de certo modo, o contexto urbano/rural. Há diferenças estatisticamente significativas entre as proporções de alunos que sempre ou quase sempre falam português em casa, no meio urbano e no meio rural. Em 2016, 32.5% (SE=1.25) dos alunos participantes no meio urbano e 20.9% dos alunos participantes no meio rural declararam falar português em casa, sempre ou quase sempre (Diferença de proporções=11.7%, $p<0.001$).

O factor *Cumprimento da orientação de avanço do professor com alunos até a conclusão do ciclo* é o único expressivo na apreciação dos dois modelos, que mostrou-se reflectir um aspecto específico do sistema – é um factor sistémico, no caso concreto, daquele baseado no currículo do ensino básico, em vigor desde o ano 2004.

5. Discussão e conclusões

Os resultados desta pesquisa, revelaram que em ambas as amostras a correlação intraclasse indicou que o foco da análise dos factores associados ao desempenho em leitura observado, centrava-se

mais nas características da escola do que nas do aluno. Este indicador registou o valor de 0.47 na amostra de 2013 e 0.43 na amostra de 2016. Indicam estes valores, proporções elevadas de variância do desempenho observado, associada às diferenças entre escolas, quando comparados com valores do mesmo indicador, observados em países industrializados, os quais segundo BOSKER & WIETZER (2006) citados por SHALABI (2002), variam entre 7% a 14%.

Estes resultados estão em conformidade com outros estudos da área da eficácia escolar como por exemplo o de LAUCHANDE & HOWIE (2016) intitulado *Exploring the effects of school-level and contextual factors on educational effectiveness in Mozambique*, com dados do desempenho em leitura no SACMEQ II e III, onde os valores da correlação intraclasse foram de 0.30 e 0.31, respectivamente. Além disso, em ambos na modelação hierárquica dos dados, com vista a analisar os factores associados ao desempenho observado, os factores *sexo* do aluno e uso da língua de instrução em casa, mostraram-se estatisticamente significativos.

Tomando em consideração que no conjunto de factores que afectam significativamente o desempenho dos alunos da 3ª classe em leitura, o efeito da escola é maior do que o do nível do aluno, é importante que autoridades do pelouro da Educação, priorizem acções públicas com vista ao melhoramento do rendimento dos alunos, que se caracterizem de certo modo na redução das diferenças existentes na alocação de recursos às escolas.

Os resultados indicam também, que maior parte dos factores com efeito estatisticamente significativo sobre o desempenho dos alunos, recai sobre os inputs. O poder explicativo dos modelos encontrados é em geral relativamente baixo, não transcendendo os 22% ao nível do aluno/escola. Isto indica por um lado, que há necessidade da incorporação de outros indicadores nos instrumentos de recolha de dados na Avaliação Nacional da 3ª classe, comumente usados em estudos de eficácia escolar, como o nível socioeconómico dos alunos, tempo de leccionação do professor, disponibilidade de livros didácticos pelo professor, entre outros. Por outro, visto que parte expressiva da teoria da eficácia educacional, incluindo a associada ao quadro teórico desta pesquisa, foi desenvolvida em países industrializados, os resultados encontrados sugerem que, o modelo integrado de Scheerens (1990) não se mostra ainda, a medir com baixos níveis de enviesamento a eficácia educacional em alunos de um país em desenvolvimento como é o caso dos alunos em causa nesta pesquisa. Por último, grande parte dos indicadores do desempenho dos

alunos que se mostraram estatisticamente significativos no modelo parecem no cômputo geral, trata-se de factores contextuais, que reflectem mais as assimetrias no contexto da pobreza e bem estar, comparação sul e centro-norte de Moçambique, bem como o contexto rural/urbano.

6. Referências Bibliográficas

1. BANCO MUNDIAL. *Relatório Anual*, 2007. Washington DC, 2007.
2. BANCO MUNDIAL & INE. *Moçambique Outrora e Agora: Um Atlas de Estatísticas Socioeconómicas 1997- 2007*. Maputo, 2012.
3. CREEMERS, Bert P. M. et al. *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. 1ª ed, Routledge, New York, 2010.
4. GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e presente*. Maputo: Editora Escolar, 1993.
5. HOX, Hoop J.. *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. 2ª ed, Routledge, New York, 2010.
6. HUNGI, Njora et al. *SACMEQ III Project Results: Pupil achievement levels in reading and mathematics*. 2010.
7. INE. *Anuário Estatístico 2016*. Maputo, 2017.
8. LAUCHANDE, Carlos. *Systemic factors associated with changes in Grade 6 learner's achievement in Mozambique*. Universidade de Pretória, República da África do Sul, 2017.
9. LAUCHANDE, Carlos & HOWIE, Sara. *Exploring the effects of school-level and contextual factors on educational effectiveness in Mozambique*. Universidade de Pretória, República da África do Sul, 2017.
10. MARÔCO, João. *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5ª ed. Pero Pinheiro, Report Number, 2011.
11. MEC/INEP. *Dicionário de Indicadores Educacionais, fórmulas de cálculo*. Brasília, 2004.
12. MEF. *Pobreza e bem-estar em Moçambique: Quarta avaliação nacional*. Maputo, 2016.
13. MINED. *Primeira Avaliação Nacional da 3ª Classe*. INDE, Maputo, 2014.
14. MINED/INDE. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, 2003.
15. MINED. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo, 2016.
16. MINEDH. *Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos*. Maputo, 2015.

17. MINEDH. *Segunda Avaliação Nacional da 3ª Classe*. INDE, Maputo, 2017.
18. PNUD. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015*.
19. RAUDENBUSH, Stephen W.. *Hierarchical Linear Models and Experimental Design*. 1993.
20. RAUPP, Magda et al. *Avaliação de Impacto do Projecto USAID/Aprender a ler em Moçambique*. 2016.
21. SOLEY-BORI, Marina. *Dealing with missing data: Key assumptions and methods for applied analysis*. Boston University - School of Public Health, USA, 2013.
22. SCHEERENS, Jaap. *Melhorar a eficácia das escolas*. 1ª ed, Edições ASA, Paris, 2003.
23. SHALABI, Fahoum. *Effective Schooling in the West Bank*. Universidade de Twente, 2002.
24. TABACHNICK, Barbara G. & FIDELL, Linda S.. *Using Multivariate Statistics*. 5th edition, USA, Pearson, 2007.
25. UNESCO. *Declaração mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. s/ed, 1998.
26. WORLD BANK. *Mozambique teachers, SABER country Reports 2014*.
27. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjgrcW-nJbgAhWEsqQKHavJC6cQFjACegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.portaldogoverno.gov.mz%2Fpor%2Fcontent%2Fdownload%2F1062%2F9079%2Ffile%2FDados%2520Estatisticos.pdf&usg=AOvVaw0XLQhWN9PLPEz_DK9RuyQW. Acesso: 30/01/2019.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano X, Número 33, Dezembro – 2019

Óscar Rosário Jorge Daniel,
Doutorando em Linguística do Português,
Faculdade de Letras da Universidade de
Coimbra-Portugal. Docente na
Universidade Rovuma – Extensão de
Niassa. Email:
daniel.oscardaniel.oscar@gmail.com

Maria Isabel Pires Pereira, Doutorada
em Linguística, docente da Universidade
de Coimbra.

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E METAFONOLÓGICA NAS CLASSES INICIAIS

RESUMO

Neste trabalho tratamos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita do Português em Moçambique, com o propósito de compreendermos as reais dificuldades que apoquentam os alunos das classes iniciais na aprendizagem da leitura e da escrita, com vista a identificarmos estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nos alunos e, assim, a contribuirmos para a definição de melhores formas de ensino da língua. Baseamo-nos numa experiência que consistiu em submeter as crianças da 2ª classe, da Escola Primária Completa Amilcar Cabral (Cidade de Lichinga) e da Escola Primária Completa de Mechumwa (Distrito do Lago), província de Niassa, a um programa para a estimulação da consciência fonológica, portanto, trata-se de pesquisa acção.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Aprendizagem, Leitura e Escrita, Consciência fonológica, Classes Iniciais.

LEARNING AND PORTUGUESE READING IN MOZAMBIQUE: METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AND METAPHONOLOGICAL CONSCIOUSNESS IN INITIAL CLASSES

ABSTRACT

In this paper we deal with the learning of reading and writing Portuguese in Mozambique, with the purpose of understanding the real difficulties that support the students of the early classes in learning to read and write, in order to identify methodological strategies for the development of consciousness. phonological and metaphonological in the students and thus contributing to the definition of better ways of teaching the language. We were based on an experience of submitting children in the 2nd grade, the Amilcar Cabral Complete Primary School (Lichinga City) and the Mechumwa Complete Elementary School (Lake District), Niassa Province, to a program to stimulate Phonological awareness, therefore, is about action research.

Keywords: Portuguese Language, Learning, Reading and Writing, Phonological Awareness, Initial Classes.

1. Introdução

Tem-se assistido, nos últimos tempos, a uma crescente preocupação com os baixos níveis de leitura e escrita em Português na sociedade moçambicana, principalmente nos alunos do ensino básico que terminam o nível sem saberem ler e escrever fluentemente em língua portuguesa, sabendo-se que esta é a única língua oficial no país e é o único meio de ensino nos níveis secundário e universitário. Por ser a língua oficial, consequentemente, é um meio para a integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.

Estudos realizados pelo INDE (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação) entre 1998 e 2003 concluíram que um dos constrangimentos que está na base da problemática da aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos moçambicanos, em contexto escolar, é o desconhecimento total dos códigos oral e escrito, aquando do início da escolaridade. Por parte dos professores, as suas práticas de ensino da língua portuguesa consistem em: (i) o uso sistemático da sequência: leitura e interpretação de um texto, explicação dos vocábulos difíceis e tratamento de um conteúdo gramatical específico; (ii) o recurso frequente a perguntas fechadas, incentivando-se as respostas em coro; (iii) a valorização da leitura em coro, em detrimento da leitura silenciosa; e (iv) a utilização de métodos de avaliação que negligenciam a expressão oral (cf. Albasini, 2012:42).

Buikema (2010:4) cita os seguintes fatores que influenciam o baixo aproveitamento na leitura e escrita nas 1ª e 2ª classe em Moçambique: “os alunos não falam a língua de instrução – o Português, a frequência irregular às aulas, turmas grandes, desperdício do tempo, fraca direção da escola, professores faltosos e/ou desmotivados, deficiências na formação de professores, deficiências nos livros escolares, as condições físicas precárias do local de trabalho.”

O relatório da Associação Progresso sobre o perfil de competências dos professores primários no ensino da leitura e da escrita em Cabo Delgado e Niassa (2009) citado por Buendía (2010:264) apresenta o tipo de dificuldades que alunos do 1º ciclo (1ª - 5ª classe) enfrentam, tais como: “não percebem quase nada do que se lhes diz em português; apenas reagem a instruções muito simples quando acompanhadas de gestos; respondem sim ou não, por vezes fora do contexto; dizem palavras soltas, nomeando algumas coisas, por vezes, ao acaso; reconhecem algumas letras e palavras curtas, mas não lêem frases; apenas fazem gatafunhos ou escrevem letras formando sequências sem sentido.”

Os resultados do estudo por nós realizado na Escola Primária Completa de Mechumwa, distrito do Lago, província de Niassa, em Moçambique (2014-2015) apontaram para a existência de interferências da língua materna dos alunos na língua portuguesa, tanto na produção escrita de textos como na realização oral da língua portuguesa por parte dos aprendentes da 7ª classe. E os alunos da 4ª classe, da mesma escola, apresentaram uma competência linguística (competência gramatical e competência discursiva) muito fraca, o que dificultou a interação comunicativa oral e a decodificação e compreensão de alguns textos por eles produzidos. Estas dificuldades são motivadas, por um lado, pela falta, nas classes iniciais, de atividades sistemáticas para a prática da língua, tanto no contexto escolar, como fora da escola, que possam motivar os alunos para a aprendizagem da língua portuguesa e, por outro, pelo facto de a exposição à língua portuguesa se limitar ao contexto de sala de aula e à pessoa do professor, durante um período curto. (Daniel, 2017).

As respostas de um questionário que foi dirigido aos professores da 2ª classe de várias escolas da província de Niassa, em Moçambique, para o estudo piloto do presente projeto, revelam que, para além das dificuldades anteriormente referenciadas, os professores da língua portuguesa apresentam muitas deficiências no uso de métodos que possam levar os alunos a desenvolverem as habilidades de leitura e escrita, devido a uma série de fatores, com destaque para o número elevado de alunos por turma, a falta de material para a diversificação do ensino do alfabeto, a ausência de capacitações sistemáticas na didática do Português como L2/LE.

O próprio governo moçambicano, no Plano Estratégico da Educação (2012-2016: 30) confirma que o nível de rendimento escolar dos alunos registou uma ligeira queda a partir de 2008, comparativamente aos anos letivos precedentes, pelo que os desafios para garantir uma qualidade de ensino no nível primário continuam a ser uma grande preocupação, na medida em que a maior parte das crianças moçambicanas não está a aprender a ler, a escrever e a fazer o cálculo numérico no fim do 1º ciclo do ensino primário (2ª classe). Além disso, a maior parte dos alunos na 6ª classe ainda não atingiu as competências básicas em leitura e matemática, o que é motivo de preocupação das instâncias governamentais pelos efeitos que poderá ter no desempenho desses alunos no Ensino Secundário.

Por reconhecimento deste problema, o governo moçambicano tem estado a implementar programas para o melhoramento do processo educativo, tais como a introdução do novo currículo, a distribuição do livro escolar, a afetação de recursos às escolas, a formação de professores e de gestores educacionais e o incremento das ações de supervisão pedagógica. Mas os programas implementados pelo governo moçambicano não apontam estratégias para o melhoramento da leitura e da escrita nos alunos, o que constitui uma falha, tendo em conta que a leitura é vital para a criança, pois, de acordo com Mendes (2015:43), será através da leitura que a criança compreende e interpreta o mundo que a cerca, procurando respostas para as suas inúmeras perguntas e dúvidas e, com o tempo, torna-se um cidadão de pleno direito com capacidade de raciocínio e de autonomia, passando a desempenhar um papel ativo e determinante na sociedade.

É neste contexto que surge a necessidade de uma pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita do Português em Moçambique, de modo a compreendermos as reais dificuldades que apoquentam os alunos das classes iniciais na aprendizagem da leitura e da escrita, com vista a identificar estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais, e, assim, a contribuímos para a definição de melhores formas de ensino da língua.

Para a concretização dos objetivos acima, partiremos com a seguinte questão: *Que atividades são desenvolvidas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e escrita de modo a estimular a consciência fonológica e metafonológica dos seus alunos que têm o Português como Língua não Materna?*

A escolha deste tema deve-se ao facto de se tratar de uma pesquisa que se enquadra na linguística aplicada que, segundo CELANI (2000) citado por Nascimento et al (s/d) é “uma área de pesquisa que tem a preocupação de identificar, entender e discutir sobre problemas do cotidiano que surgem na linguagem, visando trazer novas possibilidades de melhoria da qualidade discursiva na vida das pessoas, nos variados campos de interação social - institucionais, profissionais, sociais, económicos e escolares” que, no contexto moçambicano, é pouco explorada.

Embora haja discursos políticos referentes ao fracasso escolar, como a fraca habilidade de leitura e escrita nos alunos em todos os níveis de ensino, desde o Ensino Básico, passando pelo Ensino

Secundário Geral, até ao Ensino Superior, há, em Moçambique, falta de estudos sobre as estratégias metodológicas que devem ser adotadas para a superação desses problemas. A maior parte dos estudos levados a cabo na área da língua portuguesa no país, incide, como refere Tovela (2012:22), sobre a “análise das microestruturas contidas nas produções escritas dos alunos, especificamente, ao nível da ortografia, morfologia, sintaxe e semântica (Gonçalves, 1997; Tovela, 2000; INDE, 2003; Gonçalves, Companhia e Vicente, 2005), não tomando cada uma dessas produções como unidade discursiva” e as respetivas estratégias metodológicas para se ultrapassar os problemas em referência.

Para além disso, acreditamos que, com o desenvolvimento desta pesquisa, poderemos melhorar as competências dos professores moçambicanos das classes iniciais, dando primazia a novas metodologias de ensino da leitura e escrita do Português como Língua não Materna aos seus alunos, assentes em aspetos que visam a competência fonológica e metafonológica.

2. Revisão da Literatura

Vários estudos têm apontado a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes assumem que o desempenho das crianças na fase pré-escolar em determinadas tarefas de consciência fonológica é preditivo de seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da lecto-escrita. As crianças com dificuldades ao nível da consciência fonológica geralmente apresentam um atraso na aquisição da leitura e escrita, e a estimulação da consciência fonológica pode ajudar as crianças com essas dificuldades a superá-las (Capovilla e Capovilla, 2000) citados por Moreira (2013:35).

Num estudo com 60 crianças de 4 a 5 anos de idade de um estabelecimento público, Matias (2013) avaliou o efeito de um programa de estimulação da consciência fonológica no desenvolvimento metalinguístico. Dividiu as crianças em dois grupos: grupo experimental (sujeito a um programa de estimulação em atividades de consciência fonológica – elaborado pela autora) e grupo de controlo (sem nenhuma intervenção). Foi usada a bateria de testes de Provas Fonológicas de Silva (2002), adaptado por Paulino (2009) para avaliar os efeitos de estimulação da consciência fonológica na capacidade das crianças identificarem a sílaba inicial, identificarem o fonema inicial, suprimirem a sílaba inicial e o fonema inicial, segmentarem sílabas e fonemas. Os resultados deste

estudo revelaram uma significativa superioridade no desempenho das crianças do grupo experimental em todas as sub-competências medidas, quando comparadas com o grupo de controlo, à exceção da supressão da sílaba inicial. Assim, conclui-se que é possível estimular aspetos relevantes do desenvolvimento da consciência fonológica através de programas desenvolvidos pelas educadoras de infância, em contexto naturalístico, antes da iniciação formal à leitura e escrita.

Um outro estudo similar foi desenvolvido por Ferreira (2013) com o intuito de perceber o impacto do estímulo em consciência fonológica, na educação escolar, sobre as competências de leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico. Foram selecionados 47 alunos da educação pré-escolar, os quais foram divididos em dois grupos, um de controlo e outro experimental, sendo implementado um programa de estimulação em consciência fonológica apenas ao grupo experimental. Foi analisado, posteriormente, o impacto deste programa na leitura dos mesmos sujeitos ainda a frequentar o pré-escolar e mais tarde após a entrada no 1º ano de escolaridade. A comparação de grupos mostrou que o desempenho de crianças que haviam sido estimuladas era significativamente distinto e superior ao das crianças que não haviam sido sujeitas a estímulo em consciência fonológica, para tarefas de consciência silábica e segmental. Esta vantagem do grupo experimental veio contribuir para a perspetiva de que a implementação do programa de estímulo tinha sido realmente eficaz quer no que respeita à melhoria de desempenhos em consciência fonológica, quer no que concerne às realizações em leitura.

Paulino (2009) também procurou verificar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, se o conhecimento fonológico das crianças no início do 1º ano de escolaridade pode prever o seu sucesso/insucesso na aprendizagem da leitura, no final desse ano letivo. Assim, usou dois instrumentos de avaliação para as duas variáveis: Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002), constituída por seis subprovas, para avaliar a variável consciência fonológica e Prova de Leitura utilizada no estudo de Martins (1996) para avaliar a variável aprendizagem da leitura. O estudo envolveu 100 crianças com idades de 6 anos e 5 meses, distribuídas por seis turmas de escolas públicas do centro e periferia de Coimbra e que frequentavam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade. Quanto aos principais resultados

encontrados, concluiu que o desenvolvimento da consciência fonológica é preditor do êxito/fracasso na aprendizagem da leitura.

Barreira (2012) realizou um estudo, onde procurou refletir sobre o valor da consciência fonológica no ensino-aprendizagem da leitura em crianças do 1º ciclo do ensino básico, bem como apresentar atividades em suporte informático que visavam desenvolver essa consciência, visto que, para o autor, muitos dos alunos iniciam a aprendizagem formal da leitura e da escrita desprovidos de competências metalinguísticas essenciais para o êxito na aprendizagem da leitura, principalmente com dificuldades na identificação de sequências sonoras nas palavras, na identificação de rimas, na divisão silábica, na segmentação de palavras nos seus componentes fonémicos e na manipulação dos fonemas. O estudo aponta a pertinência de “prover a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, proporcionando-lhes mais competências linguísticas potenciadoras de uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita.” (Barreira 2012: 2).

Cysne (2012) aplicou dois programas de intervenção com o intuito de verificar a sua influência em 6 crianças do 1º ciclo com dificuldades de leitura e escrita. O programa foi direcionado para os aspetos formais e estruturais da linguagem, em particular para a consciência fonológica. Foram aplicados pré e pós-testes de consciência fonológica e de avaliação de diversas competências de leitura e escrita. Nos resultados obtidos, todas as crianças demonstraram melhorias, confirmando que uma intervenção em que a consciência fonológica seja estimulada melhora o desempenho da própria habilidade de consciência fonológica e da leitura e escrita. (cf. Mendes 2015).

Mendes (2015) também cita o estudo realizado por Lucas (2013), com uma amostra de 57 alunos do 3º e 4º anos, para verificar em que medida é que a consciência fonológica contribui para um bom desenvolvimento da leitura e da escrita. Este estudo serviu para esclarecer quais os domínios da leitura e da escrita em que a consciência fonológica apresenta uma maior influência. Foram aplicadas provas de linguagem oral (Consciência Fonológica e Nomeação Rápida), e provas de leitura e escrita. Ao nível da amostra total, de um modo geral, os resultados apontaram para uma forte relação quer da consciência fonológica, quer da nomeação rápida com a precisão e fluência ao nível da leitura e da escrita.

Estes e vários outros estudos sobre a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita evidenciam que o processamento fonológico e a consciência fonológica são importantes para a alfabetização e, se não forem desenvolvidos de forma adequada, são os principais fatores de dificuldades com a leitura e escrita. Mendes (2015) identificou e analisou a influência de um programa de intervenção que engloba estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica nas habilidades de aprendizagem. O estudo envolveu duas crianças, do género feminino, com idades compreendidas entre 7 e 8 anos, a frequentar o 2º ano de escolaridade. De acordo com a autora, inicialmente, as duas crianças foram avaliadas em termos fonológicos e de capacidade de leitura e escrita com as provas Bateria de Provas Fonológicas de Ana Cristina Silva (2008) e Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita de Vítor da Fonseca (1978). Terminada a avaliação, as alunas foram submetidas aos pós-testes e os resultados obtidos mostraram uma melhoria comparativamente aos evidenciados no pré-teste. Desta feita, foi confirmado que o desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, melhora consequente e significativamente as habilidades nas competências da leitura e na escrita.

Por isso, Dockrell & Messer (1999:134) afirmam que “o pressuposto básico é que, quando uma criança recebe uma intervenção, sua linguagem melhorará mais rapidamente do que se não recebesse nenhuma intervenção.” (Tradução livre)

A intervenção ao nível da promoção de competências fonológicas em crianças de idade pré-escolar fomenta o desenvolvimento da consciência fonológica e da aprendizagem da leitura e da escrita, porque, de acordo com Silva (2003) citada por Paulino (2009:27), há uma continuidade entre as habilidades fonológicas que as crianças aprendem durante a fase pré-escolar e o seu desempenho na leitura, ou seja, a consciência fonológica que é adquirida pelas crianças antes da aprendizagem da leitura influencia fortemente o seu eventual sucesso na sua posterior aprendizagem. Além disso, a mesma autora acrescenta que medidas referentes a capacidades fonológicas infantis, adotadas antes do início da escolarização, têm um valor preditivo no âmbito da aquisição da literacia e, inclusivamente, permitem a deteção de crianças em risco. É neste âmbito que Barreira (2012) vê a pertinência de prover a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, proporcionando mais competências linguísticas potenciadoras de uma

melhor aprendizagem da leitura e da escrita, visto que, dos 2 aos 5 e 6 anos é, de acordo com Moreira (2013:56), a fase em que se inicia o estudo das letras, o que permite à criança ligar sons a palavras escritas. Além disso, há evolução no desempenho em tarefas de consciência fonológica, porque a criança apresenta maior capacidade de discriminação e de atenção e aprende a escrever o seu nome e algumas palavras básicas.

Ferreira (2013), baseando-se em Castelo, Freitas e Miguens (2010:120) e Castelo (2012:42), apresenta, sistematicamente, cinco tarefas de consciência fonológica: (i) segmentação, (ii) reconstrução, (iii) manipulação, (iv) identificação e (v) categorização.

De acordo com esses autores, a primeira tarefa da consciência fonológica (segmentação) consiste na reprodução isolada de cada um dos segmentos da palavra, batimento de palmas associado a cada segmento e na contagem do número de segmentos. A segunda consiste em agrupar segmentos isolados de modo a produzir uma palavra. A terceira inicia-se com atividades complexas e tem em conta o apagamento de um segmento previamente indicado, inserção de um segmento, substituição de um segmento por outro e inversão da ordem de determinados segmentos. A quarta tarefa consiste na deteção da unidade diferente, deteção da unidade alvo, deteção, num conjunto, das duas unidades semelhantes, juízo sobre a semelhança de unidades, produção de palavras pertencentes a determinada categoria e, por fim, a quinta tarefa, que é a categorização, consiste na identificação da palavra com um segmento inicial/medial/final diferente dos restantes, tarefas de classificação dos segmentos iniciais/mediais/finais de duas palavras com iguais ou diferentes, tarefas de escolha das duas palavras com o mesmo segmento em posição inicial/medial/final.

Sim-Sim (2010:67) refere que, cada um destes processos pode ocorrer a nível silábico, intrassilábico e fonémico. E o desenvolvimento da consciência fonológica progride, segundo muitos estudos, do nível silábico, passando pelo nível intrassilábico e avançando até ao nível fonémico, havendo uma gradação no nível de complexidade da tarefa envolvida.

A autora sintetiza os resultados de muitas investigações das últimas décadas afirmando que “a tarefa e a idade influenciam o desempenho das crianças (...) a reconstrução silábica é mais fácil do que a segmentação silábica; (...) a identificação silábica é mais fácil do que a identificação intrassilábica; (...) a reconstrução fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica e do que

a identificação fonémica; e (...) a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação intrassilábica que, por sua vez, é mais fácil do que a manipulação fonémica (Sim-Sim, 2010:71). Além disso, afirma também que, antes de ser formalmente iniciada na linguagem escrita, a criança deve ter oportunidade de se confrontar e brincar conscientemente com os sons da sua própria língua, nomeadamente através de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intrassilábica.

As recomendações acima referenciadas por vários estudos para a superação da aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: tarefas da consciência fonológica, programas de intervenção antes do início da aprendizagem da leitura e da escrita, articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, entre outras, não são adequadas ao contexto moçambicano porque, (i) em Moçambique, a língua portuguesa coexiste com outras línguas de origem bantu e asiática, e não é dominada pela maioria da população; além disso, é falada, fundamentalmente, nas zonas urbanas, onde se aprende como língua segunda, sobretudo através da escola, usando-a em várias situações de interação quotidiana; (ii) de acordo com o Relatório Moçambique PCC-Lusofonia (2015), a oferta da educação pré-escolar em Moçambique é bastante crítica, na medida em que esta é insignificante, quase inexistente e cobre perto de 5% das crianças, significando que o país está longe de garantir o direito à educação na primeira infância (0 aos 5 anos) e o pré-escolar em particular, para todas as crianças moçambicanas, (iii) aliado ao segundo ponto, o conhecimento que temos da realidade de crianças que iniciam o ensino básico, principalmente nas zonas rurais, diz-nos que não passaram pelo ensino pré-escolar. De acordo com os estudos apresentados acima, é no ensino pré-escolar que a criança deverá ter atividades que lhe facilitem o desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa, antes da entrada no 1º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Mas no contexto da educação em Moçambique, as atividades de preparação e a própria aprendizagem da leitura e da escrita têm início após a entrada do aluno no 1º ano de escolaridade. Assim, retomamos a nossa questão de partida: *Que atividades são desenvolvidas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e escrita de modo a estimular a consciência fonológica e metafonológica dos seus alunos que têm o Português como Língua não Materna?*

3. Metodologia

3.1. Tipo de pesquisa

De acordo com os objetivos traçados para a presente pesquisa, será necessário desenvolver *uma pesquisa* de caráter descritivo, que na senda de Guazzi (s/d:17), pretende observar, registrar e analisar os fenómenos colhidos na realidade, procurando classificá-los, explicá-los e interpretar a sua ocorrência.

3.2. Métodos e Técnicas de Pesquisa para a recolha de dados

Para a presente pesquisa iremos usar um método misto que consistirá, sobretudo, numa análise qualitativa, mas também numa análise quantitativa. Os dados para análise serão obtidos através de (i) observação de aulas, (ii) entrevistas e conversas com professores e alunos e (iv) aplicação de testes diversos para a geração dos registos de natureza linguística.

A observação de aulas de leitura e de escrita na disciplina de Português, nas 2^{as} classes, ocorrerá em duas escolas primárias completas, da província de Niassa, sendo uma na zona urbana (Cidade de Lichinga) e a outra na zona rural (Distrito do Lago). O objetivo deste passo metodológico consiste em verificar as estratégias usadas pelos professores nas aulas de leitura e de escrita em língua portuguesa. Para alcançar este objetivo será elaborado um guião de observação no qual constarão, entre outros aspetos, os momentos em que decorrem as atividades e os seus objetivos específicos.

A observação das aulas será complementada com algumas conversas informais com os alunos das escolas em referência, com o objetivo de analisar os discursos orais em língua portuguesa já que, de acordo com os Programas do 1º ciclo do Ensino Primário, INDE/MINEDH (2015:60), a “oralidade inicial é uma fase crucial para as crianças que não falam a Língua Portuguesa quando chegam à escola e dela depende o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita”; e com os professores, para identificar as dificuldades que enfrentam perante os alunos que têm o Português como Língua não Materna.

Por outro lado, será desenvolvida uma experiência que consistirá em submeter as crianças da 2ª classe - nosso objeto de estudo - a um programa para a estimulação da consciência fonológica, de

modo a testarmos a hipótese da relação existente entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita e a verificarmos se o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças moçambicanas com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa irá melhorar consequente e significativamente as suas competências nessa área.

Para a concretização desse programa, primeiro, num pré-teste, será avaliado o nível de consciência fonológica das crianças em estudo através do teste Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008) adaptado por Matias (2013) e a sua competência de leitura e de escrita, através de tarefas apresentadas em Mateus et al (2012) nos testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna - 1º e 2º ano do Ensino Básico. Estes testes terão como finalidade selecionar os participantes na experiência, que envolverá apenas como sujeitos de estudo crianças que mostrarem dificuldades no desempenho inicial da leitura e da escrita.

A escolha da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008) adaptado por Matias (2013) deve-se ao facto de as tarefas nela existentes terem já sido utilizadas em outros estudos e terem o suporte de imagens, com o objetivo de auxiliar a criança na realização das tarefas propostas. Os testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna - 1º e 2º ano do Ensino Básico, foram selecionados por apresentarem também o suporte de imagens e porque se enquadram nas características do nosso objeto de estudo.

Após a seleção dos sujeitos de estudo, será elaborado um programa de intervenção que terá em conta as dificuldades manifestadas no pré-teste e como base as atividades constantes do livro do aluno. A introdução deste programa não deverá interferir na planificação normal das aulas e na estrutura organizacional da escola.

Terminadas as atividades do programa de intervenção, todas as crianças que foram submetidas ao pré-teste, serão submetidas ao pós-teste, a fim de avaliar os efeitos do programa de estimulação da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita do Português. O pós-teste será realizado com recurso aos instrumentos usados no pré-teste.

3.3. População e amostra

Constituirá população desta pesquisa o conjunto dos alunos e professores das escolas primárias completas dos dois distritos acima referidos, mais precisamente a Escola Primária Completa Amílcar Cabral (Cidade de Lichinga) e a Escola Primária Completa de Mechumwa (Distrito do Lago). A escolha destas duas escolas em distritos diferentes tem por objetivo fazer um estudo comparativo entre as crianças da zona urbana que têm o contacto com a língua portuguesa em situações de Língua Segunda e as crianças da zona rural onde o contacto com a língua portuguesa acontece apenas em sala de aula com o professor e num período curto.

Como foi referido anteriormente, o pré-teste será aplicado a todas as crianças das turmas da 2ª classe. O programa de intervenção será aplicado apenas às crianças que demonstrarem dificuldades no pré-teste, que constituirão o grupo experimental e as outras crianças, o grupo de controlo. A escolha desta classe deve-se ao facto de ser a última classe do 1º ciclo do Ensino Básico de que, de acordo com os Programas do 1º ciclo do Ensino Primário, INDE/MINEDH (2015:10), são competências e evidências¹¹ as seguintes: lê pequenos textos (7 a 10 frases simples), em letra de imprensa e cursiva; lê pequenos textos (7 a 10 frases simples), com tom de voz audível, pronunciando corretamente (sem soletrar) as palavras e respeitando os sinais de pontuação e acentuação; escreve frases e pequenos textos (5 a 8 frases simples), aplicando regras básicas de organização e funcionamento da língua; escreve frases e pequenos textos (5 a 8 frases simples), em letra cursiva, caligrafia legível e sem borrões, obedecendo a uma sequência lógica, correção ortográfica e regras básicas de pontuação.

O outro fator motivador é o programa de ensino. Este prioriza o ensino da letra (grafema) e não do som da mesma (ou do fonema) no processo de ensino da leitura e escrita na 1ª classe, sendo que, “na 2ª classe, a introdução das combinações *grafémicas* será feita a partir de frases e pequenos textos.” (INDE/MINEDH, 2015:13). Assim, as crianças que estiverem na 1ª classe, no período do trabalho de campo, não estarão em condições adequadas para serem avaliadas sobre o nível de consciência fonológica, além de que as da zona rural estarão a ter o primeiro contacto com a língua portuguesa.

¹¹ São algumas das competências e evidências. Cingimo-nos apenas às que tratam sobre a leitura e a escrita.

Em suma, a escolha dos participantes irá obedecer a três critérios: (i) estar a frequentar pela primeira vez a 2ª classe; (ii) não ter passado pelo ensino pré-escolar (creche); e (iii) apresentar níveis pré-silábicos de leitura e escrita iniciais (segundo a conceção de Ferreiro e Teberosky, 1986, citadas por Guaresi, 2009).

3.4. Procedimentos metodológicos para o tratamento dos dados

Com base no tipo de pesquisa que se pretende desenvolver, após a recolha dos dados, estes serão selecionados e organizados, de acordo com a estrutura das questões e dos informantes, das fichas de observação das aulas e dos testes diversos para a geração dos registos de natureza linguística. Os resultados obtidos através da observação de aulas, entrevistas e conversas com professores e alunos terão um tratamento eminentemente qualitativo, onde serão descritos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade que se quer estudar, sem a manipulação intencional do pesquisador.

Por seu lado, os dados obtidos através de provas de consciência fonológica terão um tratamento quantitativo-estatístico (com base no programa SPSS) para melhor classificar e analisar as informações, procurando saber da relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, se o desenvolvimento da consciência fonológica é causa determinante do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas.

Assim, serão combinadas duas técnicas: a descrição qualitativa e a análise quantitativa- estatística, que ajudarão na produção de resultados fiáveis a partir dos quais se definirão as metodologias apropriadas para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto do Português Língua Não Materna. Como referem Carmo e Ferreira (1998), a conjugação dos métodos quantitativo e qualitativo possibilita alternar as vantagens e desvantagens dos resultados, tornando um plano de investigação mais sólido através da triangulação, ou seja, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas.

4. Resultados Esperados

No fim deste estudo esperamos que: (i) os professores do Ensino Básico melhorem as suas competências no uso das metodologias de ensino da leitura e escrita do Português como Língua não Materna, assentes em aspetos que visam a competência fonológica e metafonológica; (ii) aos alunos, seja-lhes proporcionado actividades diversas a serem fornecidas pelos professores de modo a desenvolverem, por um lado, a consciência fonológica e metafonológica e, por outro, a despertarem o interesse na aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa; (iii) associado às actividades para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica, estão os materiais didácticos diversos, que deverão ser fornecidos aos alunos tanto pela escola como pelo Governo, através da criação de bibliotecas.

5. Referências Bibliográficas

1. ALBASINI, A.M. da Costa. *aLer+ nas Escolas do Sistema de Ensino de Moçambique*. Dissertação de Mestrado apresentada no Ciclo de Estudos Conducentes ao grau de Mestre em Educação, área de especialização em Formação Pessoal e Social, da Universidade de Lisboa, 2012.
2. BARREIRA, L.F.L. Consciência Fonológica e Ensino da Leitura – Integração das TIC no Desenvolvimento de Habilidades Metalinguísticas. Dissertação apresentada à Escola Superior de Bragança para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Leitura e da Escrita, 2012.
3. BUENDIA, Miguel. Os desafios da Leitura. Os desafios para Moçambique, 2010. Disponível na internet via: https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/.../livros/des2010/IESE_Des2010_11.DesLeit.pdf. Acesso no dia 06 de Novembro de 2018.
4. BUIKEMA, F.D. Ensinar a ler e escrever. Manual para o Professor da 1ª classe. Maputo, Moçambique, 2010.
5. CARMO, H. e FERREIRA, M.M. Metodologia da Investigação: Guia para a Auto aprendizagem. Lisboa, Universidade Aberta, 1998.

6. DANIEL, Ó.R.J. O Impacto da gramática da L1 na aprendizagem da L2: Caso do Cinyanja e do Português na província de Niassa. Alemanha, Novas Edições Acadêmicas, 2017.
7. DOCKRELL, J & MESSER, D. Children's Language and Communication Difficulties: Understanding, Identification and Intervention. London, Continuum New York, 1999.
8. FERREIRA, S.A. Intervenção em Consciência Fonológica: um contributo para colmatar a fratura entre o pré-escolar e o 1º Ciclo. Tese de Doutoramento para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2013.
9. GUAZZI, D.M. Métodos e Técnicas de Pesquisa, (s/d). Disponível na internet via: www.eps.ufsc.br/teses99/guazzi/cap5.htm. Acesso no dia 26 de Março de 2011.
10. INDE/MINED. *Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário*. Moçambique, INDE, 2015.
11. MATEUS, et al. Teste de Diagnóstico de Português Língua Não Materna: Alunos do primeiro e do segundo anos do Ensino Básico. Portugal, Ministério da Educação, 2012.
12. MATIAS, A.C.L. Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares em contextos naturalístico. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Ciências de Educação Especialidade Intervenção Precoce, 2013.
13. MENDES, S.S.R. A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita. Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial domínio Cognitivo e Motor, 2015.
14. MINED/DIPLAC. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Maputo, Ministério da Educação, Moçambique, 2012.
15. MOREIRA, A.I.A. *Níveis de Consciência Fonológica*. Universidade Portucalense, 2013.
16. NASCIMENTO, P. et al. Linguística Aplicada e a Pesquisa em Sala de Aula. (s/d). Disponível na internet via: <https://www.researchgate.net/.../324105722>. Acesso no dia 10 de Novembro de 2018.
17. PAULINO, J.I.B. *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Psicologia



da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2009.

18. *RELATÓRIO DE MOÇAMBIQUE. Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS – Lusófonos. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos – fase 02, 2015.*
19. SIM-SIM, I. (Coord.). *Ler e Ensinar a Ler*. 2ªed, Lisboa, Edições ASA, 2010.
20. TOVELA, S. dos Anjos, F. *Avaliação da competência discursiva escrita dos alunos da 10ª classe em Moçambique. Artigo publicado na Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais, Maputo, vol.1, Nº 0, 2012, pp. 21-39.*



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano X, Número 33, Dezembro – 2019

Regina Agostinho Maluleque

Licenciada em Administração e Gestão da Educação com habilitação em Desenvolvimento Comunitário e Educação: Assistente da Universidade Pedagógica - Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia
reginamaluleque@gmail.com)

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

ATITUDE E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DA 12ª CLASSE NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS: LABORATÓRIOS vs AULAS PRÁTICAS

RESUMO

O presente estudo visa analisar a atitude e a motivação dos estudantes da 12ª classe na aprendizagem de Ciências Naturais face a carência dos laboratórios para a realização das aulas práticas, caso da Escola Secundária Heróis Moçambicanos. Em termos metodológicos, pautou-se por uma pesquisa qualitativa, tendo como técnica e instrumento de recolha de dados o questionário e entrevista dirigido ao Director da Escola, professores e estudantes da 12ª classe. Foram envolvidos 25 participantes dos quais dezoito (18) são estudantes da 12ª classe, seis (06) professores e Director da Escola. O estudo concluiu que os estudantes da 12ª classe, secção de Ciências com Biologia, encontram-se desmotivados e com atitudes passiva e conformista na aprendizagem de Ciências Naturais e por conta disso recorrem a aprendizagem de memória/ decora, mas ao mesmo tempo não descartam a possibilidade de desenvolvê-las no ensino superior.

Palavras-chave: Atitude, motivação, aulas práticas, Ciências Naturais.

ATTITUDE AND MOTIVATION OF 12TH GRADE STUDENTS IN LEARNING NATURAL SCIENCES: LABORATORIES vs PRACTICAL CLASSES

ABSTRACT

This study aims to analyze the attitude and motivation of students in the 12th grade in learning natural sciences in face of the lack of laboratories to carry out practical classes, the case of the Heroes Mozambican High School. In methodological terms, was guided by a qualitative research, having as technique and instrument of data collection the questionnaire and interview addressed to the School Director, teachers and students of the 12th grade. There were 25 participants of which eighteen (18) are students of the 12th grade, six (06) teachers and the school Director. The study concluded that students in the 12th grade, Science with Biology section, are unmotivated, passive and conformist attitudes in learning natural science and because of this, resort to learning memory / decorating, but at the same time do not rule out possibility of developing them in higher education.

Keywords: Attitude, motivation, practical classes and Natural Sciences

1. Introdução

O presente tema surge num âmbito de conversa com os estudantes da 12^a classe (secção de Ciências com Biologia) da Escola Secundária Heróis Moçambicanos quando realizávamos as Práticas Pedagógicas Gerais em 2012 (2º semestre) e Práticas Pedagógicas de Administração em 2013 (1º semestre) previstas no Plano Curricular da Universidade Pedagógica - Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia-Curso de Administração e Gestão da Educação. Estes queixavam-se da escola não ter laboratórios para a realização de aulas práticas e isso faz com que a sua aprendizagem se torne difícil. Em prol disso, não sabem na íntegra o que estão aprender na sala de aulas. Foi possível notar essa ausência de conhecimento prático quando os mostrávamos imagens de alguns elementos químicos. E, todos não conseguiram dizer de que tipo de elementos se tratavam, mas ao questionar-lhes, se conheciam o elemento enxofre, eles sabiam responder que o enxofre fazia parte dos elementos químicos da tabela periódica e aprenderam na disciplina de Química.

O processo de ensino-aprendizagem é dinâmico quando os que o fazem são activos e dinâmicos. Em prol disso, o estudante para perceber o que está aprender necessita também de aulas práticas/laboratoriais, de modo, que seja capaz de avaliar, criticar o ambiente em que vive e tomar decisões socialmente significativas, legitimando assim, as suas opiniões. O estudo visa analisar a atitude e a motivação dos estudantes da 12^a classe na aprendizagem de Ciências Naturais face a carência dos laboratórios para a realização das aulas práticas, caso da Escola Secundária Heróis Moçambicanos. Constituem os objectivos específicos: (i) explicar a importância da teoria construtivista no ensino de Ciências Naturais; (ii) identificar as dificuldades dos estudantes na aprendizagem de Ciências Naturais e (iii) descrever as iniciativas dos professores no ensino de Ciências Naturais.

A teoria e prática, no processo de ensino-aprendizagem, são duas facetas importantes para percepção da matéria. Segundo Cavalcante e Silva (2008), revelam que o estudante “através da prática e da teoria desenvolve relações entre concepções prévias e as novas ideias”. Por isso há necessidade de se garantir as aulas práticas em Ciências Naturais por que esses conhecimentos podem “... servir para solucionar situações do quotidiano...”. (GHILARDI, 1998).

O professor do ensino secundário, sobretudo, das disciplinas de Química, Física e Biologia não dá muita ênfase às aulas práticas por falta de laboratórios na escola, mas nem com isso, o impede de inovar as suas metodologias de ensino, com vista a facilitar a compreensão da matéria, mesmo sabendo que, o laboratório seria o espaço e recurso mais propício para a realização das aulas práticas e para a solidez dos conhecimentos. Este, simplesmente, fica centrado em conteúdo que não reflecte em parte a necessidade e curiosidade sentidas pelo estudante, preocupando-se apenas em expor a matéria perante uma classe silenciosa.

Esta postura de professor transmissor de conhecimentos, segundo Saul (2000:179), “foi e ainda é vigente no ensino actual, sobretudo, no contexto moçambicano”. Este tem sido o centro de toda aula e o estudante é um mero receptor da informação, no qual a sua tarefa se restringe em aprender exclusivamente o que lhe é ensinado. Por conta disso, esta postura de “professor de transmissor de conhecimentos” tem sido alvo de muitas críticas, o que fez com que trouxesse novas concepções e teorias pedagógicas revolucionárias que sugerem uma nova forma de ensinar e de aprender.

Segundo Agenda 2025 (2003) afirma que “os graduados do ensino secundário deverão ser capazes de (...) participar num mundo cada vez mais aberto e interactivo”, fazendo um melhor uso das suas potencialidades. A Política do Sistema Nacional de Educação (SNE) referente a Educação para o Desenvolvimento Económico e Social, prende “*formar cientistas e especialistas qualificados, que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica*” (INDE, 2007:13). Essa é a visão apresentada, mas que na prática, isso ainda é questionável.

Em conversa com os estudantes da 12ª classe afirmaram que as Ciências Naturais são as mais complexas dentre outras Ciências (Humanas, Sociais e outras). E que a grande preocupação tem sido a de garantir os dez (10) valores para passar de classe. A atitude desenvolvida pelo estudante (memorização) para aprender as Ciências Naturais faz com que ainda na fase inicial (8ª classe) perca o interesse e o gosto pelas mesmas, tal como, a motivação para desenvolvê-las no ensino superior.

Tudo indica que o estudante terá uma atitude significativa às Ciências Naturais quando for bem motivado através de aulas práticas e laboratoriais que consiste na experimentação, observação, levantamento de hipóteses, questionamentos, discussões e reflexões de factos que foram abordados

teoricamente na sala de aula. Tendo em conta o descrito acima, formulamos a seguinte pergunta de partida: *Que atitude e motivação o aluno tem para aprender as Ciências Naturais face a carência dos laboratórios para a realização das aulas práticas?*

2. Revisão da Literatura

2.1. Contextualização dos Termos-Chave

2.1.1. Atitude

O termo *atitude*, deriva do latim “*aptitudo*” que significa “*porte, jeito, postura, propósito*” segundo Cunha (1999:165), por seu turno, Libâneo (2013:145) acrescenta que esta envolve “*os modos de agir, de sentir e de se posicionar frente as tarefas da vida social*”. Acreditamos que atitude sendo uma postura ou um propósito, deveria ser uma característica comum entre os estudantes da 12ª classe relativamente ao processo de aprendizagem. Eagly e Chaiken (1998:1) atribuem o termo *atitude* como uma tendência psicológica que se expressa mediante a avaliação favorável ou desfavorável de uma pessoa particular/objecto concreto.

Este pensamento revela que a atitude não é algo inato, mas sim, algo que se adquire em função de uma determinada circunstância, podendo ser favorável ou desfavorável. Porém Morissette e Gingras (1993:42) citado por Pereira (2012) circundam que atitude se traduz por reacções emotivas moderadas que são apreendidas e experimentadas na medida em que a pessoa está em presença do objecto. Percebe-se que a atitude é expressada através da interação do individuo e objecto, na qual pode surgir reacções emotivas. E, essas reacções, segundo Pereira (2012:32) “*levam a aproximar/afastar desse objecto*”. Ainda nas suas reflexões Pereira acrescenta que as atitudes

Não são directamente observáveis, mas sim, expressam-se sempre por intermédio de um julgamento avaliativo. Estas são constituídas por três componentes cognitiva (crenças, pensamentos), afectiva (sentimentos de atracção/rejeição) e comportamental (predisposição para agir de uma determinada maneira).

As definições apresentadas pelos vários autores referentes ao termo *atitude*, revelam que esta surge mediante há uma dada situação podendo ser favorável ou desfavorável e expressa-se através de um julgamento avaliativo.

2.1.2. Motivação

Etimologicamente a palavra *motivação* deriva do latim “*movere*”, que significa “*mover para realizar uma determinada acção*”, ou por outra “*aquilo que nos move*” (VEIGAS, 2013:448).

Este autor considera a motivação como um ciclo. “Um ciclo que compreende uma necessidade (psicológica ou fisiológica) que dá origem a um impulso. Este, por sua vez, incita no sujeito a adopção de determinados comportamentos para atingir o objectivo/meta que inicialmente provocou a necessidade”. Por sua vez, Neto e Marques (2004) definem a motivação como uma força propulsora, cujas origens se encontram na maior parte do tempo escondidas no interior do indivíduo.

A força que precisamos para desenvolvemos qualquer actividade reside dentro de nós mesmos, e que essa mesma força “*direciona e mantém o comportamento*” (VEIGAS, 2013: 448). Vasconcelos (2005) descreve a motivação como um processo de intervenção que os indivíduos utilizam para colocarem os outros a fazer o que eles querem.

Percebemos que a motivação é uma força de extrema importância na vida do ser humano porque é através dela que realizamos certas actividades. Podemos definir a motivação como um estado interno que é activado por uma necessidade (psicológica ou fisiológica), na qual faz com que o indivíduo adopte certos comportamentos para satisfazer a necessidade instigadora.

2.1.3. Aprendizagem

A palavra “*aprendizagem*” deriva do latim “Apprehendere” que significa “segurar, *agarrar*”, segundo Costa e Melo (1999:136). Para Altet (1997:30) aprendizagem “é um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança”. Este autor relava-nos que aprendizagem deve gerar mudanças significativas no sujeito que aprende.

Segundo Schmitz (1982:53) citado por Piletti (2008), aprendizagem “é um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser pensar e agir. E na perspectiva de Libâneo (1994:91) aprendizagem “é um processo de assimilação activa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente”.

Frente a estas definições podemos referenciar que aprendizagem é um processo de aquisição e assimilação activa de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, onde estes devem ser

trabalhados criticamente por quem os recebe e, como resultado, mudanças significativas no sujeito. É fundamental que o estudante assimile bem os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adquiridos na sala de aula e que devem ser trabalhados de maneira consciente e crítica. Em suma qualquer actividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem. Desde que nascemos estamos aprendendo, e continuamos aprendendo a vida toda (LIBÂNEO, 1994: 81).

2.1.4. Aula prática

Etimologicamente a palavra *aula* deriva do latim “*aulé*” que significa “sala onde se recebem lições, ou melhor, sala geralmente localizada em escolas onde um professor transmite os conhecimentos aos estudantes”, segundo o Dicionário Moderno da Língua Portuguesa. Segundo Libâneo (2013:145), aula é conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da actividade próprio do aluno e no processo da aprendizagem escolar/ assimilação consciente e activa dos conteúdos. Percebe-se neste caso que “a aula se transforma num momento privilegiado de troca de ideias, de prática autocrítica, de interajuda, de enriquecimento mútuo e de crescimento” (ANTUNES, 2001: 244 - 245).

O termo *prático* deriva do latim “*practicus*” que significa “*acto ou efeito de realizar algo, fazer existir*” ou ainda pode ser entendida como “*exercício, aplicação da teoria*”, segundo o Dicionário Moderno da Língua Portuguesa. Aula prática “é uma actividade que contribui para a fixação de conteúdos e ajuda o aluno vivenciar os processos através da observação, levantamento de hipóteses, questionamentos, não se detendo apenas do conhecimento transmitido pelos livros didácticos” (FREIRE, 1997). O mesmo autor acrescenta que “*é preciso experienciar a teoria para compreendê-la*”

A ausência de aulas práticas provoca um desinteresse no aluno nas aulas de ciências e, portanto, não podendo responsabilizar apenas o professor e sim um conjunto de factores; mas contudo (...) o ideal seria que o professor equilibrasse as metodologias (CUNHA *et al.*, 2011). Em jeito de acréscimo, Borges (2002) revela:

No entanto, as aulas práticas no ambiente de laboratório podem despertar a curiosidade e, consequentemente, o interesse do aluno, visto que a estrutura do

mesmo pode facilitar, entre outros factores, a observação de fenómenos estudados em aulas teóricas. O uso deste ambiente também é positivo quando as experiências em laboratório estão (...) relacionadas com o aprendizado do conteúdo de forma que o conhecimento empírico seja testado e argumentado, para enfim acontecer a construção de idéias. Além disso, nessas aulas, os estudantes têm a oportunidade de interagir com as montagens de instrumentos específicos que normalmente eles não têm contacto em um ambiente com um carácter mais informal do que o ambiente da sala de aula”.

As aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objectivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos, segundo Lunetta (1991) citado por Leite, Silva e Vaz (2008:3). Através da instrução e ensino, o estudante deve converter os seus conhecimentos em acções concretas em prol da melhoria do meio social e sua formação.

2.1.5. Ciências Naturais

A palavra “*ciência*”, segundo Lakatos e Marconi (2000:23), pode ser entendida em duas acepções: *latu sensu*, que o significa “*conhecimento*”; *stricto sensu*, não se refere a um conhecimento qualquer, mas àquele que, além de apreender/registar fato, os demonstra. Portanto, ciência “é um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente sistematizados e verificáveis, que fazem referencia a objectos de uma mesma natureza”, segundo Ander-egg (1978) citado por Lakatos e Marconi (*ibid*:22).

Uma das primeiras classificações da ciência foi estabelecida por Augusto Comte. Para ele, as ciências, de acordo com a ordem crescente de complexidade, apresentam-se da seguinte forma: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral, segundo (LAKATOS e MARCONI, 2000: 25). Após a classificação feita por Comte, surgiram pensadores como: Rudolf Carnap, Mário Bunge, Quilis Wundt e outros a apresentar as suas ideias em relação a classificação da ciência. Em relação as classificações das ciências “*não há um consenso entre os autores, nem sequer quando se trata da diferença entre ciências e ramos de estudos, o que alguns é ciência, para outros ainda permanece como ramo de estudo, e vice-versa*” (LAKATOS e MARCONI, 2000:25).

O termo “*natural*” deriva da palavra primitiva “*natural*” que significa, “*originário, próprio que não tem artifício, composição ou mistura*”, segundo o Dicionário Moderno de Língua Portuguesa.

Portanto, as Ciências Naturais envolvem a disciplina de Física, Química e Biologia, segundo Lakatos e Marconi (2000: 28).

No ensino de Ciências Naturais, a experimentação é fundamental, pois, essas actividades têm função pedagógica. É por isso que há necessidade de haver uma relação entre conteúdo e trabalhos em sala de aulas e o quotidiano dos estudantes, não somente aula, mais um envolvimento com a vida dos mesmos (NANNI, 2007). Nessa perspectiva, Cavalcante e Silva (2008) concordam que “a realização de actividades experimentais actuam também como meio de motivação dos estudantes ao envolvê-los nos temas estudados por meio da compreensão e interpretação de fenómenos do seu quotidiano”.

2.1.6. Teoria Construtivista no ensino das Ciências Naturais

A teoria construtivista foi desenvolvida pelo psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, no início da década de 1920. Este dentre outros princípios de ensino-aprendizagem defendia que o professor não é um mero transmissor de informações, mas um facilitador que orienta o processo de ensino aprendizagem. Esta teoria tende a “*explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas acções mútuas entre o individuo e o meio*” (CARRETERO, 2002). A ideia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento de forma mais elaborada (TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992).

O ensino numa perspectiva construtivista proporciona experiências relevantes aos estudantes, propiciando oportunidades de diálogo, de modo que a construção de significados possa emergir (ARENDS, 1995:4-5). Em sua reflexão, Antunes (2001:237) afirma que deve haver um “*ambiente educativo centrado na dinâmica de como aprender e como pensar*”.

Segundo Libâneo (1994: 105) não é muito comum os professores terem hábitos de levar os estudantes a pensarem sobre o que estão aprendendo (...) também é muito comum nas escolas a ansia de vencer o programa/ terminar todo o livro didáctica. Com isso os professores ficam achando que é perda de tempo conversar com estudantes. Mas a teoria construtivista salvaguarda

que o professor e estudante devem sempre dialogar na perspectiva de construir o conhecimento. Mas, é crucial que o professor crie um ambiente pelo qual o estudante possa manter a interação com o objecto. Quando o estudante não percebe o que está a estudar “*o resultado é que decora sem compreender e assimilação da matéria fica na superfície*” (LIBÂNEO, 1994:111).

O professor deve ser criativo e inovador em relação as suas práticas porque segundo a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015, “*os estudantes, da maior parte das escolas, usam apontamentos das matérias lecionadas que são produzidos pelos professores*” Libâneo (*ibid*, p.126) enfatiza que

O professor pode preparar o estudante para uma percepção activa, como pedir à turma que digam o que sabem sobre o assunto; levá-los a observar objectos e fenómenos e a verbalizar sobre o que estar sendo mostrado ou manipulado. O professor deve colocar um problema prático que possa ser possível o conhecimento; fazer uma demonstração prática que remove a curiosidade e o interesse.

Em Ciências Naturais, Libâneo (*ibid*, p.106) demonstra que o professor pode:

Explicar uma matéria com base em material disponível, a título de exemplo explicar a formação da chuva. Faz uma demonstração fervendo água numa panela tampada. De seguida mostra o vapor, pede que os estudantes observem as gotículas da tampa. Explica o fenómeno da evaporação, conversa sobre a relação entre o fenómeno observado e a chuva. Os estudantes terão aprendido se souberem explicar com suas próprias palavras como ocorre a chuva.

Para que um ambiente de ensino seja construtivista é fundamental que o professor conceba o conhecimento sob a óptica levantada por Piaget, ou seja, que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efectivo se for baseado em uma interação muito forte entre o sujeito e o objecto. Isto faz-nos perceber que a aprendizagem é um processo de construção de relações na medida em que o estudante como um ser consciente legitima as suas ideias através do seu pensamento em relação o objecto.

3. Metodologia de Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola secundária Heróis Moçambicanos localizada na Cidade de Maputo, Distrito KaMubukwana. A escola funciona sob tutela da Direcção de Educação e Cultura da Cidade de Maputo e do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Foi inaugurada

em 2003 pelo antigo Presidente da República Joaquim Alberto Chissano e ostenta o nome de “*Heróis Moçambicanos*”, a todos os mártires da Luta de Libertação Nacional e todos que pereceram na luta pela causa Nacional.

A escola foi construída com material convencional e possui dois portões de acesso, dos quais o primeiro portão é usado frequentemente pelos estudantes e professores e outro portão reservado para a entrada de carros. Esta encontra-se num bom estado de conservação, a título de exemplo dessa conservação destacam-se os jardins lindos em cada bloco, chão pavimentado em locais de grande acesso. Esta lecciona primeiro (1º) e segundo (2º) ciclo do ensino secundário Geral. O II ciclo foi introduzido no ano de 2010 no Curso Nocturno actualmente funciona o II ciclo também no Curso Diurno com o propósito de responder a demanda de falta de vagas para o II por parte de estudantes que terminam a 10ª classe. A secretaria da escola abre ao público das 7:30 até às 15:30. O corpo docente inicia as suas actividades as 06:45 junto com os seus estudantes, a entoação do Hino Nacional e o içar da Bandeira Nacional. O primeiro (1º) turno decorre das 7:00 às 12:05 e o segundo (2º) turno 12:25 às 17:30. O curso nocturno das 17:45 até 21:50 horas. Os intervalos são de cinco minutos com a excepção dos intervalos maiores ou de lanche no fim da terceira aula que é de 15 minutos. A pesquisa foi realizada no segundo (2º) turno.

É composta por 21 salas de aulas, um bloco administrativo com uma única casa de banho (para funcionários docentes e não docentes), um armazém, sala de visita ou de espera, quatro gabinetes sendo um para cada um dos membros de Direcção (Director da escola, Directores Adjuntos Pedagógicos Curso Diurno e Curso Nocturno e Chefe da secretaria), Secretaria da Escola, um arquivo, sala de professores. Na sua constituição a escola possui ainda por dois blocos sanitários para estudantes, uma cantina escolar e uma papelaria, um cantinho de aconselhamento oferecido pela AMDEC, um dos nossos parceiros nesta área de HIV-SIDA, um compartimento para Educação Física e Desporto. É importante ressaltar que está em curso uma obra de construção de um campo para educação física.

Para além das actividades curriculares, os estudantes desenvolvem outras tais como: desporto (atletismo, voleibol, futebol, cricket e xadrez), palestras relacionadas com saúde sexual e produção de plantas, feijão-verde, tomate e cebola. Na área de saúde sexual e reprodutiva, acrescentou-se

um núcleo interno, o qual é dirigido por três professores e três estudantes. Este núcleo aposta nas actividades de índole cultural e desportivo e, levando a cabo a missão de divulgar mensagens em prol do combate à estigmatização movida contra as vítimas do mal, através de: realização de palestras nas turmas, colecta de sangue para o banco de sangue do HCM, testes de HIV/SIDA aos estudantes e realização de debates sobre métodos de prevenção das DTS's e HIV/SIDA, abstinência e adiamento das relações sexuais. Ao nível cultural, a escola tem um grupo teatral, que participa em eventos dentro e fora da escola.

No que concerne abordagem, a pesquisa pode ser classificada como qualitativa e foi materializada através do estudo de caso “que possibilita a descoberta de novos aspectos ou pouco conhecidos do problema estudado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Para a melhor compreensão do problema apresentamos detalhadamente ao longo da discussão dos dados as percepções dos participantes da pesquisa em forma de extratos. É de ressaltar que a pesquisa qualitativa se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

A população deste estudo foi constituída por estudantes da 12ª classe, secção de Ciências com Biologia, professores que lecionam a 12ª classe e Director da Escola da Escola Secundária Heróis Moçambicanos, Distrito *KaMubukwana*-Cidade de Maputo.

Tabela 1: População da Escola Secundária Heróis Moçambicanos

Participantes	Sexo		Quantidade
	Masculino	Feminino	
Estudantes da 12ª classe	315	375	690
Professores	62	16	78
Director da Escola	1	-	1

Fonte: *Adaptada pela autora (2016)*

Para o efeito foram envolvidos vinte e cinco (25) participantes dos quais dezoito (18) são estudantes da 12ª classe, seis (06) professores e o Director da Escola.

Tabela 2: Distribuição da amostra

Participantes	Sexo		Quantidade
	Masculino	Feminino	
Estudantes da 12ª classe	9	9	18
Professores	3	3	6
Director da Escola	1	-	1
Total dos participantes envolvidos			25

Fonte: Adaptada pela autora(2016)

No que diz respeito as técnicas e instrumentos de recolha de dados pautou-se pela:

- (i) Revisão da literatura ajudou na recolha de informações fundamentais para a sustentação teórica desta pesquisa, especialmente, para apresentação e discussão dos dados obtidos na Escola Secundária Heróis Moçambicanos;
- (ii) Análise documental: observou-se documentos normativos elaborados pelo Comité de Conselheiros, Conselho de Ministros, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação (INDE) como: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), Agenda 2025, Estratégia de Ensino Secundário Geral 2009-2015 e Plano Estratégico da Educação 2012-2016.
- (iii) A entrevista foi direcionada ao Director da Escola e aos professores da Escola Secundária Heróis Moçambicanos.
- (iv) Questionário foi dirigido aos estudantes da 12ª classe, secção de Ciências com Biologia. Este instrumento apresentou as devidas instruções para facilitar a compreensão e preenchimento adequado por parte dos participantes. Foram formuladas perguntas fechadas, de múltipla escolha, e abertas.

Para o preenchimento do questionário os respondentes foram explicados com detalhe sobre os objectivos do mesmo. Paralelamente, antes de iniciar o preenchimento do mesmo foi-lhes concedido um tempo para lerem e familiarizarem-se com as perguntas do questionário e pedir

esclarecimentos adicionais em caso de necessidade. E só depois cada participante respondeu por escrito as perguntas colocadas. Para reduzir ou evitar a contaminação de respostas entre os participantes, estes foram dispersos pelos cantos da sala, estando o inquiridor a monitorar o processo de preenchimento e explicar qualquer dúvida que pudesse surgir ao longo do mesmo.

4. Resultados e Discussões

Para efeitos de apresentação e discussão dos resultados da pesquisa optamos por agrupar os dados em categorias de análise, baseando-se nos objectivos como procedimento para a sua formulação. Apresentamos alguns extratos das informações recolhidas no campo de pesquisa e contamos com a sustentação teórica. Com vista preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por nomeá-los da seguinte forma: EST 01 (que significa primeiro estudante); Prof.03(que significa terceiro professor) e DE (que significa Director da escola).

(i) Dificuldades dos estudantes na aprendizagem de Ciências Naturais

Para responder esta categoria de análise foram consideradas informações relacionadas com aprendizagem de Ciências Naturais sem auxílio de aulas práticas/laboratoriais, capacidade de relacionar os conhecimentos teóricos com o quotidiano e estratégias adoptadas pelos estudantes para aprender as Ciências Naturais.

Quanto a aprendizagem de Ciências Naturais sem auxílio de aulas práticas/laboratoriais, apresentamos alguns depoimentos dos estudantes da 12^a classe junto do Director da Escola e professores. Dos dezoito (18) estudantes inquiridos, treze (13) junto do Director da Escola e quatro (04) professores afirmam que é “*difícil*” aprender as Ciências Naturais sem auxílio de aulas práticas/laboratoriais pelas seguintes razões:

EST 01: porque sem nenhuma demonstração na prática, a aula torna-se difícil e que a explicação do professor durante a aula teórica é complicada.

Prof 03: porque, uma vez que não temos tido demonstração, temos dificuldades na compreensão.

DE: porque é um dado, e não uma dúvida que ausência de aulas práticas/laboratoriais contribui para o mau desempenho do estudante

As opiniões acima revelam como sendo “*difícil*” aprender as Ciências Naturais sem auxílio de aulas práticas/ laboratoriais, por que não há nenhuma demonstração e isso faz com que a explicação do professor durante a aula teórica seja complicada. Estes enfatizam o termo “*demonstração*” como o ponto crucial para compreender as Ciências Naturais, portanto, Ferreira (2014:76) exorta ao professor que “durante os momentos de construção de novos saberes deve garantir a integração entre saberes teóricos e práticos” com vista construir uma base sólida de conhecimentos no estudante, e não só, Libâneo (1994:65) acrescenta que, trata-se de colocar o estudante “em condições propícia para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências” para o seu dia-a-dia. Ademais, encontramos cinco (05) estudantes que afirmam “*Não sei*” pelos seguintes motivos:

EST 04: porque nunca nos foi proporcionado a oportunidade de ter laboratório e não podemos afirmar sobre algo desconhecido.

EST 12: nunca tive aulas práticas, assim, não posso confirmar.

EST 14: desde a minha entrada na escola ainda não tive contacto com laboratórios, então fico questionado ao assunto.

Contrariamente aos primeiros, estes afirmam que não sabem porque nunca tiveram a oportunidade de ter aulas práticas, por isso não se pode afirmar sobre algo desconhecido. Para estes não adianta chorar por algo que nunca tiveram e que a realidade vivida na escola secundária Heróis Moçambicanos deve ser aceite passivamente porque não há nada que se possa fazer para reverter a situação. Nessa linha de raciocínio, Libâneo (1994:65) frisa que “o centro da actividade escolar não é o professor, mas sim, é o estudante activo e investigador”.

Em conformidade com os resultados obtidos notamos que estamos diante de uma situação que coloca em causa a Política do Sistema Nacional de Educação (SNE), uma vez que se prende “formar cientistas e especialistas qualificados, que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica” (INDE, 2007:13). Na base desta intenção, questionamos: *como formar futuro cientista e especialistas qualificados se os estudantes carecem de aulas práticas/laboratoriais?* É claro que não teremos cientistas e especialistas qualificados porque a base das Ciências Naturais não está sendo desenvolvida adequadamente no estudante logo no início 8ª Classe.

Relacionado a isto, colhemos informações sobre a capacidade de o estudante relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos com o quotidiano. Dos dezoito estudantes, seis (06) relevam que *“consigo relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos na sala de aulas com o meu o meu dia-a-dia”*. Contrário destes primeiros, doze (12) estudantes afirmam que *“não consigo relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos na sala de aulas com o meu dia-a-dia, mas com muita dificuldade”*.

Concordando Aquino e Borges (2009) revelam que os estudantes “não conseguem compreender e relacionar os conteúdos vistos em sala de aula com o quotidiano por vários factores, sendo que a metodologia, a formação do professor e a sua formação continuada têm uma forte influência em seu aprendizado”. Quando se ensinam “conteúdos sem antes criar condições para a realização gera atitudes negativas em relação a essas matérias” (LIBÂNEO, 1994).

Os resultados mostram que alguns estudantes têm dificuldades de relacionar os conhecimentos adquiridos teoricamente na sala de aula com o quotidiano. Estes resultados colocam em causa a expectativa que Política do Ensino Secundário tem face estudante de Ciências Naturais *“preparação sólida científica, técnica”*. Por isso que Libâneo (1994:70) aconselha que devesse criar condições para que o estudante possa desenvolver suas “capacidades e habilidades intelectuais de modo que domine métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento”.

Quanto as estratégias adoptadas, cinco (05) estudantes junto de quatro (04) professores afirmam que usam *“manuais de ensino”*, assim como, *“internet”* conforme alguns depoimentos:

EST 02: A internet, lendo alguns livros que tem a ver com as Ciências Naturais;

EST 05: os meios que eu utilizo para aprender as Ciências Naturais são os manuais como também internet;

Prof 03: utilizam livros da biblioteca e internet.

Os resultados mostram que os estudantes recorrem às bibliotecas de modo ter acesso aos manuais gratuitos, uma vez que, “no ESG, os livros não são gratuitos” (Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, 2015:32). Ademais encontramos oito (08) estudantes junto do Director da Escola que apontam *“a explicação do professor”* como a base para aprender as CN.

EST 13: para aprender as Ciências Naturais, eu recorro a explicação do professor;

EST 15: prestar atenção quando o professor estiver a ensinar;

EST 18: Um dos meios que tenho usando para aprender é ler o problema na ajuda da explicação do professor.

A explicação do professor é considerada por alguns estudantes como estratégia para aprender as Ciências Naturais, por isso há uma grande necessidade dos professores munirem-se, isto por que o processo de formação do professor não se encerra com a aquisição do diploma de nível superior (...) deve ser continuada, sendo necessário, a actualização em relação às novas concepções de ensino, a fim de adquirir condições de escolher adequadamente qual concepção teórica atende aos objectivos educacionais (Pérez, 1996:16). Não obstante, encontramos cinco (05) estudantes que afirmam que recorrem *aos irmãos, vizinhos, explicadores* conforme alguns depoimentos:

EST 02: procurar ajuda aos mais experientes;

EST 06: Vou à explicação;

EST 07: Cadernos dos meus irmãos

Estes estudantes afirmam que recorrem a explicação dos irmãos, vizinhos e explicadores.

Após a discussão da primeira (1ª) categoria de análise sobre as dificuldades dos estudantes na aprendizagem de Ciências Naturais, passamos para a segunda (2ª) categoria.

(ii) Iniciativa dos professores no ensino de Ciências Naturais

Para responder esta categoria de análise foram consideradas informações relacionadas com a carga horária prevista para o ensino de Ciências Naturais, metodologia aplicada pelo professor, material didáctico e pedagógico disponível na escola e estratégias adoptadas pelos professores no ensino de Ciências Naturais.

Relativamente a carga horária dois (02) professores junto do Director da Escola e quinze (15) estudantes revelam que esta “*não*” possibilita aprender adequadamente as Ciências Naturais pelas seguintes razões:

Prof 01: por que a carga horária é muito apertada e não facilita a exercitação dos conteúdos. E não só, você trabalha a força e também as avaliações que pedem são muitas “E quando vamos exercitar?”. Em duas aulas por semana, você tem que dar e exercitar os conteúdos, agora você tem que trabalhar correndo com o programa”
DE: O horário previsto é que cria esses transtornos todos. As Ciências Naturais

precisam de práticas porque elas têm poucas aulas. Falando de Química, Biologia e Física têm apenas duas horas.

EST 03: Não ajuda para aprender as ciencias naturais.

Os resultados revelam que a carga horária prevista não possibilita aprender as CN adequadamente por que as avaliações exigidas são muitas e é preciso cumprir o programa do ensino. Ao contrário destes primeiros encontramos dois (02) professores e três (03) estudantes que afirmam que a carga horária prevista possibilita “sim” lecionar adequadamente as Ciências Naturais, mas não detalham o seu ponto de vista.

Prof 03: Sim possibilita (risos);

Prof 04: Sim.

EST 11: sim dá jeito.

Os resultados mostram que a carga horária prevista possibilita aprender adequadamente as Ciências Naturais, mas estes não detalham em que medida isso acontece.

Referente ao trabalho docente, Libâneo (1994:160) revela que o professor deve seleccionar e organizar vários métodos de ensino e vários procedimentos didácticos em função das características de cada matéria. Quanto ao método aplicado no ensino de Ciências Naturais, dois (02) professores junto do Director da Escola e catorze (14) estudantes apontam o uso do “*método expositivo*”.

DE: Bem, os professores têm aplicado o método expositivo no ensino de Ciências Naturais, o que não é adequado para aprendizagem dos estudantes;

Prof 02: Uso método expositivo nas minhas aulas;

EST 10: os professores sempre explicam e escrevem no quadro e nós copiamos.

EST 06: copiamos o que está no quadro.

As opiniões acima revelam que alguns professores usam o método expositivo no ensino de Ciências Naturais. Segundo Saul (2000:197), os professores na sala de aulas, actuam como se fossem os únicos detentores do saber, não dando a oportunidade aos estudantes de participarem na construção do conhecimento. Os estudantes apenas ouvem e copiam, não questionam. No dia da prova, reproduzem exactamente aquilo que o professor mandou escrever. Por seu turno Libâneo (1994:161) aconselha que a exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a actividade interna do estudante de

concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo.

Ademais encontramos dois (02) professores junto de quatro (04) estudantes apontam o “*método de elaboração conjunta*” no ensino de Ciências Naturais.

Prof 01: em condições normais, eu prefiro usar o método de elaboração conjunta porque a expositiva não garante muita produtividade. Olha que aplicando o método expositivo o estudante se manterá em silêncio do início até o fim da aula enquanto a elaboração conjunta mi facilita interagir com os estudantes. Mas com isso não digo que não utilizo à expositiva, a aula requer vários métodos em cada situação da lecionação;

EST 07: conversam connosco sempre que inicia a aula, tiramos duvidas sempre,

Os resultados revelam que alguns professores usam o método de elaboração conjunta por que garante uma interação activa entre o professor e estudante, visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes, bem como, a consolidação dos conhecimentos já adquiridos.

Quanto ao material didáctico e pedagógico disponível na escola, quatro (04) professores junto do Director da Escola afirmam que a “*escola não dispõe de quase nada em relação ao material didáctico e pedagógico*”, a não ser os próprios manuais de ensino”.

Prof 01: A escola não tem muito material didáctico para além dos manuais de ensino, mas mesmo assim eu crio meios de avançar com aula, por exemplo: peço aos estudantes que venham com materiais caseiros;

Prof 03: A escola tem alguns manuais de ensino, mas o professor deve ser criativo. O professor junto do estudante deve criar condições, por exemplo, crio condições de trazer experimentos de baixo custo;

DE: A escola não dispõe de materiais para as aulas práticas, a não ser os próprios manuais de ensino.

Os resultados mostram que a escola não dispõe de quase nada referente ao material didáctico e pedagógico para o ensino de Ciências Naturais, a não ser, os próprios manuais de ensino.

Relativamente as estratégias adoptadas pelos professores, doze (12) estudantes e três (03) professores afirmam que,

EST 08: O professor faz experiências na sala de aulas para melhorar a nossa compreensão.

EST 17: Bem, o professor faz algumas experiências na sala de aula.

Prof 03: faça algumas experiências.

Os resultados revelam que mesmo com ausência de laboratórios para aulas práticas, os professores tem realizado algumas experiências na sala de aulas com vista tornar as aulas de CN mais interessantes. Em torno disso, Day (2001) citado por Mesquita (2011:31) acrescenta “o segredo do processo de aprendizagem está (...) no dever de fomentar a curiosidade do estudante, ajudando-o a descobrir e construir respostas divergentes, mas correctas, para a mesma situação problemática”. Não obstante encontramos um (01) professor, junto do Director da Escola e seis (06) estudantes que afirmam

EST 05: O professor nos manda investigar e dá trabalho em grupo para que possamos defender.

Prof 01: tenho dado o tema para o estudante um dia antes para investigar e no dia previsto para a aula, escolho alguns estudantes para apresentar as suas ideias em relação ao que encontraram com a investigação. Depois disso, dou uma síntese com respectivos apontamentos e exercícios. Esta forma faz com que o estudante tenha o hábito de investigar e não ficar à espera do professor.

Prof 02: dou temas para o estudante investigar em casa e o mesmo deve em a aula seguinte vir apresentar. E, também já levei os estudantes por duas vezes para a escola portuguesa com vista a desenvolver aulas práticas. Vamos lá de vez em quanto.

DE: Dão alguns temas para investigar em casa. “Neste momento temos tido algumas parcerias com professores que foram formados pela universidade pedagógica na área de laboratório no ano passado. Esta parceira envolve as escolas do Distrito KaMubukwana. O mini-laboratório foi transferido para a escola secundária Quisse Mavota, uma vez que dispõe de um espaço apropriado diferente de nós. É uma parceira em andamento.

Os resultados mostram que os professores mandam os estudantes investigar um determinado tema em casa para a posterior apresentação na sala de aula, dão exemplos relacionados com o quotidiano do estudante, deixam a aula ser conduzida pelo estudante e também tem recorrido a escola portuguesa de vez enquanto para realizar as aulas práticas. E para além disso, a escola tem criado parceria com professores formados pela Universidade Pedagógica na área laboratório com vista a minimizar este fenómeno de carência de aulas práticas/ laboratoriais.

5. Reflexão Final

O estudo visava analisar a atitude e a motivação dos estudantes da 12ª classe na aprendizagem de Ciências Naturais face a carência dos laboratórios para a realização das aulas práticas. A luz do primeiro objectivo específico “*explicar a importância do construtivismo no ensino de Ciências*

Naturais”, constatamos que o ensino numa perspectiva construtivista proporciona experiências relevantes aos estudantes, propiciando oportunidades de diálogo, de modo que a construção de significados possa emergir (ARENDS,1995:4-5).

Quanto ao segundo objectivo “*identificar as dificuldades dos estudantes na aprendizagem de Ciências Naturais*” constatamos três pontos: (i) alguns estudantes consideram difícil aprender as Ciências Naturais sem auxílio de aulas práticas/ laboratoriais, por que não há nenhuma demonstração e isso faz com que a explicação do professor durante a aula teórica seja complicada. Por conta disso, alguns estudantes apresentam uma atitude passiva e conformista; (ii) alguns estudantes tem dificuldades para relacionar os conhecimentos adquiridos teoricamente com o quotidiano; (iii) e como estratégia recorrem às bibliotecas de modo ter acesso aos manuais gratuitos, uma vez que no ESG, os livros não são gratuitos, recorrem à explicação dos professores, irmãos, vizinhos ou explicadores.

No que concerne ao terceiro objectivo “*descrever as iniciativas dos professores no ensino de Ciências Naturais*” percebemos que a carga horária prevista não possibilita aprender as Ciências Naturais adequadamente, uma vez que, as avaliações exigidas são muitas e é preciso cumprir o programa do ensino. Alguns professores usam o método expositivo e outros o método de elaboração conjunta por que garante uma interação activa, visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes, bem como, a consolidação dos conhecimentos já adquiridos. A escola não dispõe de quase nada referente aos materiais didácticos e pedagógicos para o ensino de Ciências Naturais por conta disso, alguns professores fazem experiências na sala de aula ou apresentam experiências feitas. Outros professores levam os estudantes às outras escolas (a título de exemplo, a Escola Portuguesa) que possui o laboratório com vista a reavivar os conhecimentos apreendidos teoricamente.

O estudo concluiu que as aulas práticas e laboratórios em qualquer escola secundária constituem um recurso valioso e facilitador para aprendizagem de Ciências Naturais. A ausência de aulas práticas e laboratórios faz com que os estudantes não desenvolvem adequadamente as suas potencialidades. Estes necessitam de aulas práticas e laboratórios na escola por que apresentam inúmeras dificuldades desde apreensão dos conteúdos até a aplicação desses conteúdos no meio em que vivem. A escola tem criado parcerias com professores formados pela Universidade

Pedagógica e também conta com o mini-laboratório transferido para Escola Secundária Quisse Mavota. Essa parceria ainda não foi efectivada adequadamente, ainda é um processo em andamento. Os estudantes da 12^a classe, secção de Ciências com Biologia, encontram-se desmotivados, atitudes passivas e conformistas na aprendizagem de Ciências Naturais e por conta disso, recorrem a aprendizagem de memória/ decora, mas ao mesmo tempo não descartam a possibilidade de desenvolvê-las no ensino superior.

6. Sugestões

Estudantes da 12^a classe

- (i) Criar grupos de estudos com estudantes de outras escolas secundárias que têm laboratórios, de modo a trocar ideias, experiências;
- (ii) Participar em feiras de ciências realizadas no país com vista desenvolver as suas potencialidades.

Professores

- (i) Estabelecer uma relação afectiva com os estudantes e respeitar as particularidades de cada um deles;
- (ii) Aplicar todos métodos de ensino com vista a estimular e motivar o estudante na sua aprendizagem de Ciências Naturais.

Director da Escola

- (i) Criação de parceiras com empresas públicas, Universidades públicas/privadas e institutos para a troca de experiências, a fim de reavivar os conhecimentos apreendidos;
- (ii) Mais intercâmbios com escolas que possuem laboratórios para os estudantes, professores trocarem experiências;
- (iii) Promoção de programas de capacitações dos professores de Ciências Naturais.

6.REFERÊNCIAS

1. ALTET, Marguerite. *As pedagogias da aprendizagem*. Editora instituto Piaget. Lisboa-Portugal. 1997.
2. ARENDS, R. *Aprender a ensinar*. Portugal-Editora Mc. Graw-Hill.1995.
3. BORGES, A.T. *Novos rumos para o Laboratório escolar de Ciências*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Volume 19. nº 3. p.291-313.dezembro.2002.
4. ANTUNES, M. *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa- Instituto Piaget.2001.
5. CAVALCANTE, D.D. SILVA, A.F.A. *Modelos didáticos de professores: Concepções de ensino- aprendizagem e experimentação*. In: Encontro Nacional de Ensino de Química. Curitiba.2008.
6. CACHAPUZ *et al.* *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*: Tema de Investigação 26, 1ª Edição, Editora Ministério da Educação, 2002.
7. COSTA, J. Almeida. MELO, A. Sampaio. *Dicionário da Língua Portuguesa*.8ª Edição revista e actualizada. Porto Editora.1999.
8. CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. 2 Edição. Editora Nova Fronteira. 1999.
9. CUNHA, Iane Paula Rego. MORAIS, Leile Jane Oliveira. SILVA, Francivania Santos Santana. *Educação, Políticas Públicas e Sociedade*. Dificuldades dos Professores de Biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do Município de Imperatriz. Ano 1. nº 1. Imperatriz (MA). Janeiro/julho.2011.
10. Dicionário Moderno da Língua Portuguesa “O mais completo dicionário da língua portuguesa”. Escolar Editora- Angola. <http://www.escolareditora.com>
11. EAGLY, Alice H. CHAIKEN, Shelly. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.
12. FERREIRA, N. S & Aguiar, M. A. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos* (Orgs). 4ª Edição. São Paulo: Cortez.2004.
13. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6ª Edição. São Paulo: Paz e Terra,1997.

14. GHILARDI, R. *Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática*. Motriz. V.4, n1. junho.1998.
15. LAKATOS, E.M. MARCONI, M de A. *Metodologia Científica*. 3ª Edição, São Paulo.2000.
16. LEITE, A. Souza. SILVA, P. Borges. Vaz, A. Ribeiro. *A importância das aulas práticas para os estudantes jovens e adultos: uma abordagem Investigativa sobre a Percepção dos alunos do PROEF II*. Ensaio:2008. Disponível em: Acesso em 16 de junho de 2016.
17. LIBÂNEO, José Carlos. C.Colecção Magistério 2º Grau. Série *Formação do Professor*.21ª Reimpressão. São Paulo: Cortez.1994.
18. _____. *Didáctica*.2ª Edição. Editora Cortez. São Paulo.2013.
19. NANNI, R.A. *Natureza do Conhecimento Científico e a Experimentação no Ensino de Ciências*. Revista Electrônica.2007.
20. PEREIRA, Paulo. *Processos Psico - Pedagógicos da Aprendizagem (Na educação Física)*, Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.Portugal.2012.
21. PILETTI, Claudino. *Didáctica Geral*.23ª Edição. Editora Ática. São Paulo. 2008.
22. SAUL. Ana Mária (org). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo. Editora articulação Universidade/Escola.2000.
23. VASCONCELLOS. Celso. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projecto Educativo*. São Paulo: Liberdade: 2005.
24. VEIGAS, H. Feliciano. *Psicologia da Educação-Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Editora Climepsi. 2013.

Documentos Normativos

1. Comité de Conselheiros. *Agenda 2025- Visão e Estratégias da Nação-Documento Preliminar. Versão para debate público*. Maputo- Moçambique.2003.
2. Conselho de Ministros. *Estratégia de Ensino Secundário Geral 2009-2015- aprovado na XXI sessão Ordinária de Conselho de Ministros*.Maputo-Moçambique.2009.
3. INDE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral - Documento Orientador, objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo.2007.



4. Ministério de Educação. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016 -Vamos aprender- Construindo competências para Moçambique em constante desenvolvimento* Aprovado pelo Conselho de Ministro. Maputo- Moçambique. 2012.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242

Ano X, Número 33, Dezembro – 2019

Ângelo Guiloviça Niquice Licenciado em Planificação, Administração e Gestão da Educação e Mestre em Educação/Formação de Formadores, pela Universidade Pedagógica; Formador no Instituto de Formação de Professores de Chibututuine.

Benizardo da Graça Luís, Licenciado em Ciências da Educação e Mestre em Formação de Formadores, pela UP-Delegação de Maxixe; docente colaborador no EAD, UP-Delegação de Maxixe, no curso de Ensino Básico.

Crisalita Armando Djeco Funes Doutorada em Ciências Pedagógicas pela Universidade dos Estudos de Bêrgamo-Itália, docente na Universidade Save, Extensão de Maxixe.

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

Oficinas de Leitura: uma proposta de estimulação à iniciação e fluência de leitura no ensino primário

RESUMO

O presente artigo aborda a intervenção pedagógica em oficinas de leitura como proposta estratégica para acelerar a iniciação e fluência leitora em alunos da 1ª e 3ª classe respectivamente. O trabalho apresentado neste estudo mostra o impacto positivo da aplicação do jogo didático e estratégias de leitura fluente lúdicas na melhoria da aprendizagem inicial da leitura e escrita e fluência da leitura. Procura-se ainda, neste estudo, ressaltar a necessidade da adopção do método de investigação-acção como base para a materialização do processo de intervenção pedagógica. Propomos neste estudo as oficinas de leitura e jogos didáticos para iniciação à leitura e outras práticas interactivas para a fluência leitora.

Palavras-chave: oficina de leitura; iniciação à leitura e escrita; fluência na leitura

Reading Workshops: A proposal to stimulate reading initiation and fluency in primary education

Abstract

This article addresses the pedagogical intervention in reading workshops as a strategic proposal to accelerate the initiation and reading fluency of students in 1st and 3rd grade respectively. The work presented in this study shows the positive impact of the application of the didactic game and playful fluent reading strategies in improving the initial reading and writing learning and reading fluency. This study also seeks to emphasize the need for the adoption of the action research method as a basis for the materialization of the pedagogical intervention process. We propose in this study the reading workshops and didactic games for reading initiation and other interactive practices for reading fluency.

Keywords: reading workshop; initiation to reading and writing; reading fluency

Introdução

A iniciação e fluência de leitura continuam como grandes desafios do sistema educativo moçambicano, uma vez que os estudos do INDE (2013 e 2016) revelam “baixos índices de aquisição de competências nos domínios da leitura e escrita” (MINEDH, 2017:3). É nesta perspectiva que adoptam-se as oficinas de leitura, fazendo uso da sua característica oficial para a promoção de habilidades de leitura e escrita. O objetivo deste estudo é demonstrar a eficácia de oficinas de leitura que recorrem a jogos e sequências didáticas para estimular a iniciação à leitura e escrita e fluência de leitura através da implementação de algumas propostas lúdico-recreativas para a iniciação e fluência de leitura.

O presente estudo foi realizado na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Marrambone em duas classes (1ª e 3ª) e, foi assegurado pela investigação-acção que privilegia a base empírica, como o foco virado para a resolução de um problema (leitura e escrita) em que tanto os pesquisadores como os participantes representativos do problema encontram-se envolvidos de forma participativa.

O estudo desenvolveu-se numa metodologia qualitativa assente na investigação-acção que incidiu na aplicação de oficinas de leitura como proposta instrumental de estimulação da iniciação e fluência da leitura.

Acreditamos que as oficinas de leitura poderão mudar a prática do ensino e implementar uma nova dinâmica no ensino da leitura e da escrita com vista a desenvolver as capacidades linguísticas, de modo que os graduado do Ensino Primário adquiram as competências básicas exigidas neste nível.

Em termos de estrutura, para além desta introdução, o presente artigo apresenta, i) a revisão bibliográfica que reconstrói em linhas gerais a reflexão sobre a iniciação a leitura e escrita e fluência de leitura, insistindo em analisar autores que versam sobre jogos didáticos e estratégias motivadoras da fluência de leitura; ii) metodologia, na qual apresentamos procedimentos pelos quais a pesquisa decorreu e iii) descrição das experiências, onde examinamos a coerência e a eficácia dos jogos de iniciação da leitura e escrita e as estratégias motivadoras da fluência de leitura que se prognosticam serem mais eficazes para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem.

Por fim realçamos a concretização dos objectivos com base na coerência entre os métodos definidos e a sua aplicação no campo.

1. Revisão Bibliográfica

1.1. Oficinas de leitura para potenciar aprendizagens qualitativas

Moçambique comprometeu-se constitucionalmente em prover educação a todos os cidadãos, um desiderato que vai crescendo a cada ano que passa. Entretanto, cresce a inquietação sobre qualidade de ensino, como provam os relatórios de estudos nacionais realizados pelo INDE (2013 e 2016) e internacionais (SACMEQ, 2010) evidenciando fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e cálculo.

A leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas constam da *declaração mundial sobre educação para todos* como instrumentos de aprendizagens essenciais para os seres humanos poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir na sua aprendizagem. Para além de que “o sucesso escolar depende em grande parte da capacidade de leitura e de escrita” (LOPES, 2010:20).

Entretanto, a manipulação dos meios que rodeia a criança exigem dela o desenvolvimento, por um lado, da consciência de que a “linguagem oral é constituída por palavras, sílabas e fonemas em sequência” (REBELO, 1990 *apud* LOPES, 2010:73), por outro lado, da competência de leitura e compreensão do conteúdo, pois, segundo DUARTE (2001), a competência de leitura é essencial para um bom desempenho na vida escolar e posteriormente, para a inserção social e para a vida profissional.

Trabalhar com oficinas de leitura no ensino primário é uma intenção de mudar a práxis docente concernente a iniciação e fluência de leitura de textos com vista a desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos.

As oficinas de leitura constituem uma estratégia de ensino cuja investigação e aplicação se vislumbra de extrema preponderância na motivação à aprendizagem da leitura, desenvolvimento da fluência de leitura, na criação e manutenção de hábitos de leituras em vários níveis do ensino.

As oficinas de leitura tem como finalidade “despertar sentidos e curiosidades por meio da leitura, favorecer o hábito da leitura, disseminar seus benefícios, proporcionar momentos de inclusão (...) valorizar as produções individuais dos participantes, gerar um ambiente dialógico e participativo” (BOEIRA & SOUZA, 2012:119).

Percebemos nas entrelinhas que oficinas de leitura são a conjugação de vários elementos que favorecem aprendizagem efectiva da leitura e compreensão do texto, pois engrenam aspectos internos da aprendizagem que vem do psíquico do aluno e aspectos externos da aprendizagem que são elementos tangíveis ou não e que constituem a herança social, cultural e material de uma determinada comunidade vinculada através da escola.

Em “*Gavetas de leituras*”, DUARTE (2001), apresenta uma série de materiais elaborados em oficinas de leitura com formandos durante um período de 3 meses, cujo objectivo é dar a conhecer materiais variados e de carácter eminentemente prático que tem em conta diferentes modalidades de leitura, diferentes tipos de textos a ler, diferentes espaços onde se pode ler, diferentes intenções e espaços em que se pode ler com objectivo de provar que cada professor pode produzir seus materiais e percursos que vai propor aos seus alunos sem se limitar de forma comodista e conformistas aos manuais e respectivas propostas.

As oficinas de leitura abrem assim um campo livre de flexibilidade com o qual o professor ou participantes das oficinas de leitura tem a liberdade de escolher o género de texto que pretende trabalhar assim como a produção do material didáctico que respeita a situação real do aluno em causa.

Portanto, estes autores (BOEIRA & SOUZA, 2012; DUARTE, 2001) apresentam de forma geral as experiências resultantes de práticas pedagógicas no campo de leitura. Procuram com estas apresentações incentivar os professores e gestores da educação a usar diferentes textos e livros para a iniciação e fluência da leitura e aplicar várias estratégias, podendo ser resultado da criatividade do professor e outros resultados das pesquisas, pois este é o ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade leitora, criação e manutenção do hábito da leitura e desenvolvimento da capacidade de compreensão do conteúdo.

1.2. Iniciação à leitura vs jogos didácticos em oficinas de leitura

As oficinas rompem o ambiente formal e rígido da aula colocando-se num patamar privilegiado de atracção com potencial de desenvolver nos alunos o gosto e o prazer de leitura. É nesta

perspectiva que buscamos (TOCHON, 2012:81) que descreve a metodologia oficial pelo seu “carácter extensível, de falta de rigidez de uma aula” e ligação da informalidade do alinhamento das sequências didáticas.

Pensar em oficinas (de leitura) é sair do quadro formal (e linear) da aula para um cenário didático flexível e dinâmico que se (re)constrói em função das necessidades (sócio-afectivas) e desejos dos beneficiários. Não estamos a colocar em causa a sala de aula, pois esta é por excelência, um lugar de aprendizagem. Entretanto, a sua rigidez metodológica, em alguns casos desestimula e cria bloqueios. É na sequência disto que (MENDES, 1997:158) propõe oficina de leitura como alternativa pedagógica à “leveza e liberdade”. Na opinião da autora, (*ibid*:158) “os alunos podem resumir o que leram, dizer qual o tema ou temas, apreciar personagens, com ódios e devoções, confrontar os retratos de cada uma, recontar, comparar e lembrar outros livros”.

As oficinas de leitura surgem como proposta alternativa de um espaço que adota práticas mais atractivas, nomeadamente: (i) aprendizagem inicial da leitura, (ii) a promoção de hábitos de leitura em ambientes alternativos à sala de aula e focalizados para o alcance do estágio de leitura por prazer.

A fase inicial a leitura circunscreve-se na correspondência entre a grafia e o fonema, tanto é assim que, JENKINSON (1976) define leitura como acto de reagir aos símbolos ortográficos e para DUARTE (1996:76) “ler é um processo universal de obtenção de significados”. Por seu turno, (SOUSA & CARDOSO, 2011:38) sugere que a leitura seja resultante da conjugação de várias competências no desenvolvimento linguístico, a destacar a “compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita, e conhecimento explícito”.

A inserção do jogo na aprendizagem da leitura não pode ofuscar as “características essenciais de um jogo” como é o caso de regras de competitividade, a acção lúdica de brincadeira, a “natureza livre do jogo” (FLEMMING, 2004:5). Acrescenta-se a indispensabilidade da orientação do professor na aplicação do jogo nas oficinas de leitura.

1.3. Fluência da leitura

Segundo SIM-SIM (2001:51), a “representação da língua é uma invenção cultural com somente 5000 anos de existência e que, ao contrário da linguagem oral, não faz parte da nossa herança evolucionária”. Apesar de a linguagem escrita ser “ligeiramente nova”, é imprescindível na vida

das pessoas, de tal forma que para o indivíduo ter a facilidade de aceder à informação através da leitura com o mínimo esforço possível é necessário ler fluentemente.

Para TRISTÃO (2009) citando (WALKER *et al.*, 2006), “ler fluentemente envolve mais que uma leitura rápida e correcta, inclui também a expressividade e a naturalidade com que se lê, sendo necessário compreender o que se está a ler com pouco esforço”.

Em vários estudos de DUARTE (2001); LOPES (2010) e SIM-SIM (2001) há unanimidade em afirmar-se que saber ler é um caminho importante para o sucesso pessoal, quer na vida escolar e social, quer na vida profissional.

Ler fluentemente constitui uma ponte entre a decodificação fácil do texto e sua compreensão, contudo um leitor fluente deve satisfazer três atributos descritos por WALKER *et al.*, (2006) e apresentados por TRISTÃO (2009), que são:

“atributos de *desempenho* (correção da leitura, velocidade da leitura e expressividade); atributos de *competência* (consciência fonológica e morfológica, conhecimento da sintaxe, conhecimento da estrutura do discurso, e competências metacognitivas relativamente à leitura); e ainda atributos *disposicionais* (atitudes relativamente à leitura, auto-percepção)” p.3-4.

Ora, são três atributos fundamentais necessários para uma leitura fluente. A menção separada destes atributos não significa um distanciamento, uns dos outros, eles têm uma mutualidade na medida em que os atributos de competência e disposição sustentam os atributos de desempenho, pois só haverá desempenho se as competências fonológicas, morfológicas e metacognitivas estiverem criadas no leitor e se este, se apresentar bem-disposto para a leitura que pretende efectuar.

O ensino da fluência de leitura é legitimamente da competência das escolas, sobretudo do ensino básico, onde se deve ensinar a decodificar palavras e a compreender o significado das mesmas se estiverem envolvidas no meio de outras.

Por se reconhecer a legitimidade da escola como instituição que vai garantir o ensino da leitura fluente realizamos uma pesquisa bibliográfica com intuito de encontrar estratégias a serem aplicadas no ensino primário para motivar a leitura de textos e desenvolvimento da fluência da leitura

2. Metodologia

Mediante a crescente preocupação em relação à baixa eficácia de aprendizagem da leitura, num contexto em que os professores deviam demonstrar conhecimento teórico e práticos das orientações metodológicas recomendadas, pois “96,5% dos professores do ensino primário tem formação psicopedagógica” (MINEDH, 2017:36).

Face a crescente preocupação em relação à baixa eficácia de aprendizagem da leitura, surge-nos a necessidade de incorporar o método de investigação-acção de MÁXIMO-ESTEVES, (2008:15) na “procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática”.

Consideramos que o método de investigação-acção é uma ferramenta preponderante para alcançar os propósitos das oficinas de leitura, pois apresenta as directrizes de intervenção directa no processo do ensino e, neste contexto, para a iniciação e fluência de leitura oral.

Portanto, na linha do método de investigação-acção, o presente estudo insere-se na pesquisa qualitativa descritiva, pois analisamos a mudança de comportamento dos alunos no que diz respeito a (re)construção de conhecimento em relação às actividades propostas nas suas variáveis orgânicas e nas suas relações com o que a rodeia.

O método de investigação-acção, tem a vantagem de aglutinar o pesquisador, os participantes representativos da situação através da interacção e aplicação de estratégias activas que obrigam o envolvimento directo dos alunos na aprendizagem pelas formas activas de aprender a ler e a ler fluentemente, pois segundo (THIOLLENT, 1988 *apud* OLVEIRA, 2010):

“Pesquisa-acção, é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita ligação com uma acção ou com a resolução de um problema colectivo e, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” p. 74

É sob orientação da investigação-acção que é possível intervir como pesquisador no campo real da pesquisa, “analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a sua prática” (ALARCÃO, 1996:116), tendo sido importante descrever procedimentos de intervenção didactico-pedagógica e os respectivos resultados.

VILAS-BOAS (2005:29), lançou uma base de consolidação da investigação-acção que segundo ele se baseia em duas características: (i) “as decisões a tomar saíam do próprio grupo a que a situação problemática dizia respeito” e (ii) “a melhoria dessa situação problemática só seria possível mediante o compromisso de todo grupo”.

As oficinas de leitura ganham do método de investigação-acção a reciprocidade do intercâmbio entre a teoria e a prática através do qual os pesquisadores não se limitam em usar teorias para fundamentar as práticas pedagógicas como também engendram no mesmo problema estratégias que visam construir conhecimentos válidos com base na análise e reflexão das práticas do trabalho cooperativo que caracteriza a intervenção, através da integração do pesquisador no grupo social onde faz a pesquisa.

“É com a investigação-acção que o investigador vai participar na realidade que está a investigar, fazendo descobertas, descrições e compreensão do problema em estudo, para de seguida elaborar e aplicar um plano de intervenção no qual a sua prática será caracterizada por relatório de narrativas da acção, sendo esta uma abordagem qualitativa da investigação que constitui uma extensão da capacidade do investigador em dar um sentido ao fenómeno” (FREIXO, 2010:146).

Portanto, a investigação-acção tem bases qualitativas que se denotam a partir das narrativas dos investigadores elaboradas através de grelhas de observação, notas de campo, fotografias, podendo apresentar em alguns casos dados que expressam quantidades, de modo elucidar o ponto de situação da estratégia aplicada a nossa amostra.

Trabalhamos com duas classes diferentes da Escola Primária de Marrambone -Inhambane, 1ª e 3ª classes, com 60 alunos e 117, respectivamente. A Escola Primária de Marrambone localiza-se na zona periférica de Município de Inhambane onde a maioria das crianças que a frequentam não tem português (língua de ensino) como língua materna, apenas como língua de aprendizagem escolar.

3. Descrição das Experiências

Nesta parte do trabalho descrevemos qualitativamente e de forma resumida as experiências realizadas com os alunos da 1ª e 3ª classes no âmbito de potenciar a iniciação à leitura e escrita e desenvolvimento da fluência de leitura.

Para a 1ª classe recorremos aos jogos didácticos, com maior enfoque para o jogo “*neca de sílabas*” e para a 3ª classe trabalhamos com duas estratégias motivadoras da fluência de leitura, nomeadamente, “*da palavra ao desenho e montagem do texto*”.

3.1. Como funciona a inserção de jogos didácticos nas actividades da oficina de leitura

Para iniciação à leitura inserimos jogos didácticos com objectivo de maximizar o aspecto lúdico-recreativo e didáctico-pedagógico dos jogos em benefício duma aprendizagem mais qualificativa. A metodologia do jogo vem criando interacção aluno-aluno, professor-aluno, texto-aluno e começam a aparecerem sinais conducentes à pré-hábitos de leitura que criarão gosto de leitura ao longo da vida. Esta abordagem da leitura (inicial) em oficinas pela plataforma de jogos parte da premissa de que as crianças aprendem melhor em ambientes lúdicos e menos formais.

Os jogos (didácticos) que aplicamos nas oficinas de leitura têm como desiderato estimular e prover de certas competências e habilidades, designadamente: i) oralidade; ii) vocabulário; (iii) desenvolvimento da consciência fonológica; (iv) compreensão da representação (gráfica) dos sons da fala (fonema-grafema/grafema-fonema); v) apropriação do princípio alfabético. Estas competências e habilidades são fundamentais não só para aprendizagem inicial, assim como para apropriação do hábito de leitura e sucesso escolar.

O ambiente das oficinas de leitura é alternativo ao ambiente de aprendizagem de leitura e escrita em sala de aula, muitas vezes descontextualizadas à idade (e aos interesses) dos alunos. Para a iniciação, adoptamos jogo, tendo possibilitado que os alunos pudessem manipular, por exemplo, pedaços de cartões de *puzzle* fazendo correspondência ao segmento sonoro nele presente. Este jogo conduz o aluno à percepção da representação da língua.

Nas oficinas de iniciação à leitura usamos a ferramenta de jogos didácticos em número de sete, designadamente: i) **jogo de rimas**, no qual se explora pequenos poemas ou histórias com certa sonoridade rítmica que veiculam prazer ao ouvir sugerindo repetição de palavras e expressões; ii) **alfabeto móvel**, constituído por uma caixa de cartões de letras do alfabeto para a correspondência som-grafema; iii) **jogo de *neca***¹² consiste em lançar uma pedrinha e pular ao pé-coxinho sobre os quadrados ou rectângulos com letra desenhada; iv) **jogo de relógio** para formação de sílabas; v) **tapete de letras**, um exercício lúdico adaptado do cenário do jogo individual da *neca*, constituído por desenhos de letras feitas num tapete de carpete; vi) **cartões de *puzzle*** para formação de palavras partindo de sílabas; vii) **salada de sílabas**, é constituído

¹² nome que se dá um jogo muito conhecido entre as raparigas no contexto infantil moçambicano

por cartões, com imagens no verso, e sílabas noutro verso que são seleccionadas em recipientes (caixas ou cestos).

3.1.1. Neca de sílabas

Dos jogos didácticos acima descritos elegemos a *neca* de letras para descrição da sua aplicação em oficina de leitura. *Neca* é nome que se dá um jogo muito conhecido entre as raparigas no contexto infantil moçambicano. Neste caso, comporta letras nos quadrados que são associados e lidos ao compasso dos saltos.

Procedimentos do jogo: consiste em lançar uma pedrinha e pular ao pé-coxinho sobre uma imagem de quadrados ou rectângulos desenhada no chão. Em vez de saltar de olhos vedados com objectivo apenas de diversão adaptamo-lo escrevendo letras, variando o número de rectângulos em função das sílabas ou palavras e assumindo que a regra do jogo seja a leitura das sílabas durante os saltos, terminando pela pronúncia das palavras resultante das sílabas lidas. No jogo da *neca* o professor (re)constitui o itinerário deste jogo tradicional e “manipula a situação para atingir seus resultados, objectivos” de aprendizagem de leitura e escrita (Silva, 2003:17).

Figura nº 1: jogo da *neca* (de letras)



Fonte: imagem extraída pelos autores

Objectivos do jogo: - formar sílabas

- identificar letras

Conteúdos programáticos: - leitura (e escrita de sílabas)

- formação de sílabas

Regras do jogo: ganha quem conseguir formar/ler correctamente as sílabas no jogo.

Materiais utilizados: traçado do jogo no chão, pedras.

Para realização deste jogo, desenha-se no chão (do pátio escolar) a estrutura composta por rectângulos contendo letras. Durante a exercitação deste jogo, os alunos conseguiam com mais facilidade fazer a identificação das letras, formar sílabas e perceber a constituição sonora da palavra formada. Este e os outros jogos aplicados foram relevantes para estimular a manipulação e combinação de consoantes e vogais para a formação de sílabas durante as oficinas de iniciação à leitura.

3.2. Estratégias para motivar a fluência de leitura em oficinas

Na área pedagógica, oficina consiste em confrontar os alunos com dados (conteúdo), que podem ser fornecidos pelo professor ou recolhidos pelos alunos sob orientação do professor e com base na consulta dos materiais preparados para aula, detectarem irregularidades e idiossincrasias, elaborarem generalizações e realizarem exercícios, propostos pelo professor que permitirão treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos (DUARTE, 2008).

Na perspectiva de os alunos fornecerem conteúdos para serem trabalhados de forma oficial foram sensibilizados a escolher um texto do livro didáctico de Português 3ª classe pelo que escolheram o texto da página 107 com o título “O vento, o pássaro e a formiga”.

Para motivar a leitura de textos e desenvolvimento da fluência da leitura através do texto escolhido pelos alunos, autores como (GIASSON, 2000; LUEGI *at. al.*, 2007) defendem as seguintes estratégias respectivamente:

- a leitura repetida, a leitura efectuada enquanto ouve um texto gravado e a *divisão do texto em unidades de sentido*;
- exercícios musculares oculares.

Norteados pela vertente metodológica investigação-acção envolvemo-nos no processo de ensino-aprendizagem, em colaboração com as professoras das turmas, por meio de uma intervenção pedagógica, aplicando as estratégias acima plasmadas, no entanto neste artigo

pretendemos apresentar os contornos de trabalhar com a “divisão do texto em unidades de sentido” para motivar e desenvolver a fluência na terceira classe.

A eleição desta estratégia deveu-se ao facto de autores como GERREL & MASON (1983); O’SHEA & SINDELAR (1983); STEVENS (1981) & WEISS (1983) todos citados por GIASSON (2000) acreditarem que esta estratégia é importante para desenvolver habilidades de leitura para além de a mesma proporcionar a criatividade do professor para encontrar mais técnicas de materialização dos conteúdos para alcançar os objectivos pré-definidos.

Dividindo o texto em unidades de sentidos foi possível encontrar duas técnicas fundamentais tais como: a) da palavra ao desenho e b) montagem do texto partindo das unidades de sentidos recortados e espalhados.

3.2.1. Da palavra ao desenho uma estratégia para motivar a fluência

Esta técnica consistiu inicialmente em distribuir aos alunos unidades de sentido previamente seleccionadas e recortadas. A distribuição foi aleatória, o que permitiu espalhar as unidades de sentido em toda amostra de 117 alunos divididos em duas turmas da terceira classe da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Marrambone - Inhambane.

Esta actividade tinha em vista observar o nível de percepção e domínio da estrutura do texto acompanhando a leitura dos colegas, pois a actividade era para cada aluno ler a sua unidade de sentido seguindo a sequência textual obrigando-o assim a fazer uma leitura em uníssona de grupos sentados de forma espalhada na sala de aula, mas com unidades de sentido textual iguais e que estes grupos seriam unidos de vozes, lendo a mesma unidade de sentido.

Com vista a avaliar a compreensão das unidades de sentidos que cada aluno tinha lido, agrupamos os alunos de acordo com a coincidência das mesmas, três alunos por cada grupo tendo está fusão de alunos surtido em 39 grupos.

Os grupos formados tinham que discutir o sentido contextual da unidade de sentido que antes tinham lido para de seguida transformar o texto verbal em icónico (desenho).

Segundo VILELA, et, *al.* (1995:250), os professores ao leccionar Português têm de “saber pôr à disposição dos alunos estratégias e instrumentos mentais que aumentam a eficácia dos jovens enquanto leitores que consigam descobrir, no texto, o máximo da informação pertinente”

Para esta actividade foram preparados, para além das unidades de sentido recortados, papel A4 no qual os alunos deviam representar em imagem do que perceberam do texto escrito, uma

chapa unitex recortada a tamanho da folha A4 na qual devia encostar, visto que esta actividade decorreu fora da sala de aulas e sentados nas sombras, fora do ambiente tradicional da sala de aula.

Constatou-se na análise qualitativa que as crianças conseguem tornar o conteúdo que aparentemente é abstracto, ou seja, que passava por uma imaginação em um desenho, representando aquilo que perceberam em cada unidade de sentido numa perspectiva da aprendizagem significativa, pois o “envolvimento em actividades de partilha com objectivos variados, à volta dos textos, permite às crianças desenvolver modos de expressão e interpretação, entrando na comunidade textual da escola” (SOUSA, 2011:112).

Temos a salientar que actividade mobilizou nos alunos uma motivação que nos fez concluir que um trabalho que mobiliza independência e criatividade de imaginação do aluno perante um determinado conteúdo e, em simultâneo liberta o aluno da rotina de espaço da sala de aula, motiva mais a sua participação e dedicação na aprendizagem dos conteúdos que lhe são propostos.

“As histórias em quadradinhos (desenhos) aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando a sua criatividade e desafiando o seu senso crítico (...) a interligação do texto com imagens, existente nas histórias em quadradinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir” (Rama, 2004).

Assim, registamos nesta actividade uma motivação dos alunos em fazer o trabalho apresentado, o que, quanto a nós, se deveu a dois factores: i) mudança da rotina da sala de aula e ii) a oportunidade de apresentar em desenho o que tinham compreendido nas unidades (de sentido textual) lidas.

A avaliar pelos resultados e pela consideração de RAMA (2004) assumimos que são estratégias didáctico-pedagógicas promissoras para o desenvolvimento das aprendizagens significativas que partem do pressuposto de ajudar o aluno a perceber que o texto não retrata conteúdos abstractos mas sim, conteúdos vivenciados no dia-a-dia e que podem ser manipulados em função das necessidades pedagógica do ambiente real.

Os resultados observados induzem-nos a inferir que as estratégias da divisão de texto em unidade de sentidos e a consequente técnica denominada “*da palavra ao desenho*” operaram algumas mudanças e segundo ALMEIDA FILHO (1999:13) “são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores”.

O autor supra citado retrata mudança como reflexão e consciencialização por parte dos professores no que tangem à necessidade de análise da forma como os alunos compreendem o que fazem durante a aula.

3.2.2. Montagem de texto como estratégia para motivar a fluência leitura

Está técnica tem a ver com a meterialização da leitura oral e expressiva, no entanto para esta leitura os alunos tinham que montar o texto em uma cartolina usando as unidades de sentido do texto recortados e desorganizados.

Durante a preparação desta oficina, o pesquisador e as professoras das turmas onde as oficinas aconteceram recortaram o texto em unidades de sentido, recortaram cartolinas a um tamanho superior da A4, a cola de madeira serviu para colar as unidades de sentido na cartolina, cotonetes serviram de pincéis espalhadores da cola na cartolina.

Os alunos organizados em grupos de 6 elementos cada, tinham que, sem livros, pegar nas unidades de sentidos espalhados, ler e organizar o texto conforme a estrutura semântica e sintáticaa do texto.

Com vista a centralizar a solução da fluência de leitura aos alunos os grupos foram heterogéneos quanto ao nível de leitura, isto é, tínhamos em cada grupo alunos com nível elevado de leitura fluente e outros com nível baixo pelo que os alunos com nível elevado iriam puxar os alunos com nível baixo. Na heterogeneidade dos elementos dos grupos aplicamos a diferenciação que segundo PERRENOUD, (2001:36) “passa pela individualização mediação, ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo classe; a procura de actividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais”.

Os alunos foram instruídos para dar a oportunidade a todos os membros do grupo, particularmente os que apresentam dificuldades de leitura, de ler as unidades de sentidos como forma de inclui-los e ajudá-los a engrenar no ritmo da leitura flunte.

Em 20 grupos que tinham sido formados apenas 1 é que não conseguiu organizar o texto, isto é, houve sucesso em 95% dos alunos submetidos a esta actividade e insucesso em 5% dos alunos submetidos a mesma actividade.

A leitura expressiva do texto por eles montado foi bastante concorrida pelos alunos, pois o texto trabalhado deixou de ser do livro didáctico de português da terceira classe e do respectivo autor, passou a ser da pertença dos alunos.

Com esta técnica observamos um reforço positivo nos alunos ao fazer emergir o seu valor e o seu mérito através do interesse, empenho e dedicação que manifestaram durante as actividades orientadas.

Inferimos que alunos empenharam-se mais na actividade porque conduziu-nos ao lema “a brincar educa-se” de John Locke (STCE, 149) que para CUNHA, (2012);

“Trata-se, portanto, de aproveitar uma disposição natural das crianças para serem activas, para se ocuparem com coisas que querem fazer (jogos passatempos, brincadeira etc) e, [...] é responsabilidade dos adultos saber entreter as crianças de modo inteligente, ou seja, de modo a que as actividades que elas se entregam sejam proveitosas em termos de aprendizagens” p.293.

A montagem do texto desfeito em unidades de sentido divertiu as crianças, tornou-as irresistíveis e conduziu-lhes à excelência da prática do trabalho em causa tornando a actividade natural à criança.

4. Considerações Finais

O estudo permitiu trazer dados de forma combinada com traço de complementaridade. O projecto de intervenção permitiu-nos dispor aos alunos o jogo didáctico e estratégias motivadoras da fluência de leitura, colocando-os a explorarem naturalmente na sua própria dinâmica, a linguagem e espontaneidade do jogo.

Os dados revelaram que os alunos apresentaram mudanças significativas no que tange a iniciação da leitura e escrita e fluência na leitura, pois verificou-se, tanto no jogo de iniciação a leitura como nas estratégias motivadoras de fluência da leitura aplicadas, uma independência, criatividade e espírito de imaginação do aluno perante um determinado conteúdo. Estas actividades, libertavam o aluno da rotina de espaço da sala de aula proporcionando assim uma participação e dedicação na aprendizagem dos conteúdos que lhes foram propostos.

A inserção da componente didáctica ao cenário lúdico do jogo na consciencialização fonológica, na iniciação da leitura e da escrita e na fluência da leitura constitui um procedimento bastante estratégico, quer para elevação do desempenho dos alunos, quer para a criação de alicerces para uma escolarização bem sucedida.

O jogo didático no ensino da leitura e escrita revela-se mais educativo ou pedagógico por ser caracterizado pelo equilíbrio entre a esfera lúdica e a esfera educacional tornando a aprendizagem e a escolarização agradável, prazerosa e atractiva.

Sabido que os problemas de leitura e escrita preocupam em geral sistema educativo e em particular aos professores, pais/encarregado de educação, sugerimos que haja mais pesquisa e mais experiências que favoreçam cada vez mais o ensino participativo a favor de uma aprendizagem significativa e sob orientação da pesquisa-acção.

Sugerimos que os gestores e supervisores escolares incentivem os professores a incorporar nas suas actividades lectivas método oficial mediante um estudo, análise, reflexão pedagógico-metodológica, inserindo diferentes estratégias para a busca contínua da melhoria dos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALARCÃO, I. (Orgs). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora, 1996.
2. ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
3. BOEIRA, S.O. & SOUZA, A.M.. *Oficina de leitura*. In: Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório Vol.2, nº1 – AGO/2012 – ISSN2237-7077, pp. 119-129. [online] disponível na internet via http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/oficina_de_leitura.pdf.
4. CUNHA, R.D.C. *Educar para verdade e virtude. A emergência da modernidade pedagógica no pensamento educacional do John Locke*, Porto: Edições Afrontamento, 2012.
5. DUARTE, I.E: *A língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?* In: DELGADO-MARTINS, M.R. *et al.* *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1996.
6. _____. *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*. In: DELEGADO-MARTINS, R. *et al.* *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*, Lisboa: Edições Colibri, 2008. 165-177 p.
7. DUARTE, I.M. *Gavetas de Leitura: Estratégias de materiais para uma pedagogia de leitura*. Porto: ASA, 2001

8. FLEMMING, D.M. *Criatividade e jogos didáticos*. VIII Encontro Nacional de educação matemática. Recife: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004. Disponível em: www.sbem.com.br/files/viii/pdf/02/Mc39923274934pdf. Acedido a 20.03.2017
9. FREIXO, M.J.V. *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget; 2010.
10. GIASSON, J.. *A Compreensão na leitura: Coleções práticas pedagógicas*. 2ªed., Porto: ASA, 2000.
11. INDE. *Relatório do 1º estudo da avaliação nacional da 3ª classe*. Maputo: MINED, 2013.
12. INDE. *Relatório do 2º estudo da avaliação nacional da 3ª classe*. Maputo: MINEDH, 2016.
13. JENKINSON, M.D.. *Formas de ensino*: BALTÉ, Teresa. O ensino da leitura, São Paulo, Estampa. vol II, 1976, p. 73-109
14. LOPES, M.. *Aprendizagem Inicial da Leitura e da Escrita e Níveis de Stress Escolar Infantil*. Viseu: PsicoSoma, 2010.
15. LUEGI, P. *et al. Mover para ler: Os movimentos dos olhos durante a leitura de textos*. Lisboa: APL, 2007.
16. MÁXIMO – ESTEVES, L. *Visão Panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora; 2008.
17. MENDES, M.V. *Pedagogia da Literatura*. In: FERREIRA, D.M., MATEUS, O. e MENDES, M.V. *História da Literatura*. Lisboa: Editora: Cosmos, 1997. pp. 155 – 166.
18. MINEDH. *Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita*. Maputo: MINEDH, 2017.
19. OLIVEIRA, M.M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3ª ed, Rio de Janeiro: Vozes; 2010.
20. REBELO, D.. *Estudos psicolinguísticos da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
21. RAMA, A. *et. al. Como usar as histórias em quadradinhos na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2004. (Buscado na Internet em [https://books.google.com.br/books?](https://books.google.com.br/books?29-03-2018) 29-03-2018 as 17:17).
22. SACMEQ III. *What are the levels and trends in reading and mathematics achievement?* Policies Issues Series, 2010. n.2, Sept. Disponível em: <http://www.microdata.worldbank.org/index.php/catalog/.../2270..>
23. SILVA, C.C.B.. *O lugar do Brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de São Paulo, 2003.

24. SIM SIM, I. *A formação para o ensino da leitura*. in: SIM SIM (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*, cadernos de formação de professores, nº 2, 2001, p.51-64
25. SOUSA, O.C. *Do trabalho do texto à reflexão linguística*. In: SOUSA, O.C. & CARDOSO, A. (Eds) *desenvolver competências em língua: Percursos didácticos*. Lisboa: Edições Colibri, 2011.
26. SOUSA, O.C. & CARDOSO, A. (Eds) *desenvolver competências em língua: Percursos didácticos*. Lisboa: Edições Colibri, 2011.
27. PERRONOU, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed. 2001.
28. TRISTÃO, F.S.C. *Avaliação da Fluência de Leitura Oral em Alunos de 2º Ciclo*, Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Lisboa: universidade de Lisboa, 2009. 46p.
29. TOCHON, F.V. *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto Editora, 2012.
30. VILAS-BOAS, A.J. *Oficinas de Leitura: criar e manter comunidades de leitores na escola*. Porto: ASA, 2005.
31. VILELA, G. et. al. *Metodologia do ensino do Português*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, in: CARVALHO, A.D. (orgs). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, 1995.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano XII, Número 32, Junho – 2019

Jone Ngoma

Mestrando em Ciências de Educação pela Universidade Eduardo Mondlane- UEM; Licenciado em Gestão de Recursos Humanos pela Escola Superior de Contabilidade e Gestão- ESCOG/ UP; Formado em Psicopedagógica pelo Instituto de Magistério Primário de Chibututúne; responde pela Comunicação e Imagem do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Matutuíne.

E-mail.: jngoma.asemo@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: UMA POSSIBILIDADE DISCURSIVA SOBRE O CURRÍCULO LOCAL

RESUMO

O presente texto intitulado “ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: UMA POSSIBILIDADE DISCURSIVA SOBRE O CURRÍCULO LOCAL” é parte de um livro em desenvolvimento e aborda a percepção que gira em torno do currículo local, enquanto inovação proposta para a implementação do Plano Curricular do Ensino Básico. O mesmo teve como referências a observação de aulas à 14 professora, pertencentes à 7 Escolas do Ensino Básico no Distrito de Matutuíne, cujo universo foi de 78, sob metodologia de pesquisa- acção - qualitativa- bibliográfica e entrevista. Neste processo, constatou-se que 78,7% de professores das escolas observadas, não busca aprofundar o conhecimento sobre o assunto, por isso, conclui-se que ainda há dificuldades de percepção do saber local e assim, sugere-se alargar o alcance do discurso sobre o currículo local nas escolas do ensino básico. Todavia, o objectivo do texto é contribuir com discurso que possa auxiliar o do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação e de outros estudiosos sobre o mesmo assunto, para melhor compreensão e implementação do Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique, particularmente em Matutuíne.

Palavras-chave: Discurso Auxiliar - Currículo Local - Ensino Básico

MOZAMBIQUE'S BASIC EDUCATION: A DISCURSIVE POSSIBILITY ABOUT LOCAL CURRICULUM

ABSTRACT

The present text entitled “MOZAMBIQUE'S BASIC EDUCATION: A DISCURSIVE POSSIBILITY ABOUT LOCAL CURRICULUM” is part of a book in development and addresses the perception that revolves around the local curriculum as a proposed innovation for the implementation of the Basic Curriculum. The same had as references the observation of classes to 14 teachers, belonging to 7 Schools of Basic Education in the District of Matutuíne, whose universe was 78, under methodology of action-research - qualitative- bibliographic and interview. In this process, it was found that 78.7% of teachers in the schools observed do not seek to deepen their knowledge on the subject, so it is concluded that there are still difficulties in the perception of local knowledge and thus, it is suggested to broaden the scope discourse about the local curriculum in elementary schools. However, the aim of the text is to contribute with discourse that may assist the National Institute for Educational Development and other scholars on the same subject, for a better understanding and implementation of the Mozambique Basic Education Curriculum, particularly in Matutuíne.

Keyword: Auxiliary Discourse - Local Curriculum - Basic Education

1. Introdução

A vontade de melhorar cada vez mais o sistema do ensino no mundo, com o intuito de adequar o aprendizado às aspirações da sociedade é cada vez maior e assim sendo, Moçambique não é excepção. Neste contexto, o actual PCEB¹³, foi introduzido em Moçambique de forma gradual em 2003. Assim, a reflexão sobre a sua implementação, tem dominado à actualidade académica nos dias que correm. Na verdade, conforme assegura INDE (2011), o mesmo trouxe aos moçambicanos inúmeros desafios, principalmente devido às inovações curriculares que dele advém, como parte de propostas asseguradas para a sua implementação nas Escolas do Ensino Básico em Moçambique.

Em face desse desafio colocado aos moçambicanos, estudiosos nacionais, tem concentrado esforços na busca de soluções para a implementação efectiva do PCEB, principalmente no que respeita à inovação curricular atinente ao currículo local. Neste sentido, tanto seja INDE¹⁴, como outros estudiosos concentram em relação ao currículo local, seus esforços na explicação generalizada de factos, cuja sua percepção “encontra-se” longe do que devia ser, isto é, ainda não é muito percebida principalmente por actores de desenvolvimento, estes que constituem o garante da implementação efectiva do currículo local nas escolas do ensino básico.

Assim sendo, é basicamente por essa explicação de estudiosos ainda estar longe de ser percebida, por um lado, pelo facto de resumir-se em algo complementar do currículo oficial, deixando um “vazio” sobre o conhecimento teórico-efectivo e por outro, por não se apresentar como um discurso norteador explícito¹⁵ sobre o currículo local. Neste contexto, num momento histórico, como o do reconhecimento de que o modo da racionalidade alavancou a ciência moderna por volta do século XVI, houve a veiculação da cultura universal, dos valores e dos conhecimentos universais (Basílio, 2017, p. 30) e por isso pertinente continuar a discutir sobre o assunto¹⁶ hoje já século XXI, numa perspectiva de encontrar melhor entendimento em torno do discurso sobre o currículo local, para permitir melhor abordagem na implementação do PCEB em Moçambique.

Nesta óptica de ideia, como agente de estudos curriculares e instrucionais, entendo que há necessidade de continuar-se a disseminar estratégias sobre a implementação do PCEB, sobretudo no que respeita ao currículo local, por isso levanto a seguinte questão pontual: Afinal, o que é de facto o currículo local, considerado de acordo com INDE (2011), que cada escola tem à sua disposição um tempo para

¹³ Plano Curricular do Ensino Básico

¹⁴ Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

¹⁵ Um discurso que explique e/ ou clarifique o currículo local, enquanto currículo; Definição.

¹⁶ Currículo Local

a introdução de conteúdos locais? Assim, partindo do pressuposto de que o conhecimento é uma construção sociopolítica e cultural e por via disso, a cultura tida como substrato essencial do saber escolar (Basílio, 2017), considero haver uma necessidade de trazer uma reflexão sobre o currículo local, sobretudo, na busca da sua compreensão de acordo com a realidade social, com o intuito de espelhar e garantir melhor percepção e integração de conteúdos mais relevantes ao ensino, perante actores desenvolvimentos¹⁷.

Neste sentido filosófico, abordo a problemática da inobservância das recomendações que versam sobre a obrigatoriedade da implementação efectiva do PCEB, particularmente no que respeita ao currículo local, num contexto em que se objectiva contribuir com discurso que possa auxiliar o do INDE e de outros estudiosos sobre o mesmo assunto, para melhor compreensão e implementação do PCEB, no país e particularmente no distrito de Matutuíne.

Metodologicamente, optei por um paradigma de uma pesquisa acção¹⁸ - qualitativa¹⁹ - bibliográfica²⁰. Para recolha de dados, usei a técnica de entrevista²¹, que contou com 14 professores das Escolas Primárias do 1º e 2º do Distrito de Matutuíne, Província do Maputo. A escolha de professores para entrevista, foi por conveniência²². Contudo, as entrevistas tinham como foco o PCEB, concretamente, no que respeita ao currículo local e buscavam perceber o entendimento que existia em relação ao currículo local e sua implementação nas escolas do ensino básico. Estas opções metodológicas, permitiram maior impacto no que respeita à sua profundidade em termos de recolha, percepção e análise de dados.

Sendo assim, com o objectivo do texto contribuir com discurso que possa auxiliar o do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação e de outros estudiosos sobre o mesmo assunto, para melhor compreensão e implementação do Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique, particularmente em Matutuíne,

¹⁷ Professores e Direcção da Escola.

¹⁸ Abordagem que consiste num processo em que os pesquisadores desempenham um papel activo no equacionamento dos problemas encontrados no acompanhamento e na avaliação das acções desencadeadas em função do problema. O autor acrescenta ainda, que a mesma exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e a pessoa da situação investigada que seja do tipo participativo (Gil, 2008).

¹⁹ A abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenómeno dentro do seu contexto. Essa abordagem, procura captar não só a aparência do fenómeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças tentando intuir as consequências (Triviños, 1987, como citado em De Oliveira, 2011). Ademais, busca também analisar qualitativamente a problemática definida;

²⁰ É uma abordagem que ocupa em explicar o problema a partir de referências teóricas publicadas (Gil, 2008).

²¹ Trata-se, pois, de uma conversa efectuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária (Marconi, M. De Andrade e Lakatos, E. M. 2003).

²² A mesma, poderia ter acontecido em qualquer escola do país, da província, do distrito, localidade, bairro.

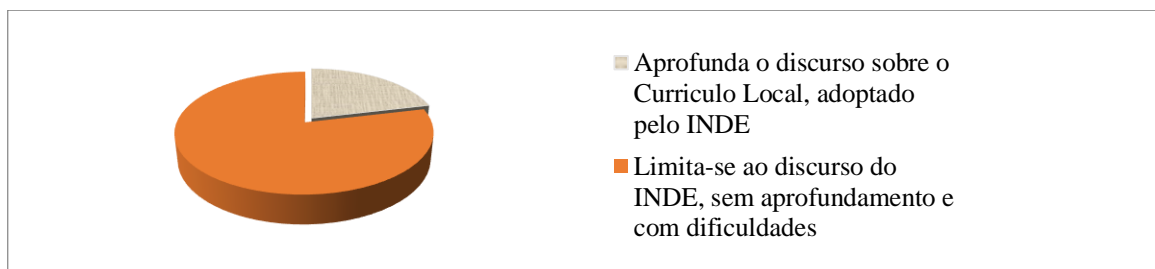
estruturalmente, que para além da introdução, no presente texto apresenta-se o desenvolvimento, sob critério de resultados da pesquisa e sua discussão e por fim, considerações finais.

2. Resultados da Pesquisa e Discussão

Para discutir “O Ensino Básico de Moçambique: Uma Possibilidade Discursiva Sobre O Currículo Local Em Matutuine”, é importante apresentar antes não só resultado da pesquisa, como também a trajectória discursiva curricular, desde sua ideologia, evolução científica, incluindo as discussões actuais que versam sobre o currículo local em Moçambique. Para tal, foram entrevistados (14) catorze professores pertencentes a (07) sete escolas, nomeadamente: Escolas Primárias de 1º e 2º Grau de Manhangane, cuja distância é de cerca de 83km, de Catuane, com cerca de 70km, de Belavista, com cerca de 50m, de Mondoene, com cerca de 35km, de Malongane, com cerca de 93km, de Mudissa, com cerca de 4km e da Escola do 1º Grau de Massoane, com cerca de 18km, ambas da Secretária da Distrital, no Distrito de Matutuine, Província do Maputo. Entrevistados os professores, sobre a matéria atinente ao currículo local, todos foram unânimes ao dizer que já tinham ouvido falar do currículo local e estratégias da sua implementação desde a formação psicopedagógica em diferentes centros de formação.

Todavia, destes, quando perguntados em relação ao entendimento que versa sobre o currículo local, não foram para além do discurso do INDE, enquanto complemento do currículo oficial, contudo sem apresentarem fundamentos sólidos sobre a matéria. Ademais, apenas três (3), aprofundaram esse entendimento, em suas aulas e quando referenciaram-se em relação aos valores, as práticas sociais do quotidiano na comunidade local. Ora, em face desses dados, vale dizer que apenas 78,7% de professores arrolados não tem o mínimo de conhecimento teórico-efectivo em relação ao discurso sobre o currículo local.

Figura: Ilustra o domínio sobre o discurso do currículo local



Fonte: O Autor (2019)

Claramente, a figura acima “gráfico circular” denuncia, que é caso de se dizer, que ainda persiste a problemática em torno do entendimento que versa em torno do discurso sobre o currículo local nas escolas do ensino básico. A seguir, discutiremos o currículo e a ideologia curricular.

2.1. O Currículo e a Ideologia Curricular

Antes abordar o currículo e a ideologia curricular, importa falar antes de mais sobre a etimologia curricular. Recorrendo ao discurso de Varela (2013, p. 12) citando Pacheco (2001), o termo currículo, é proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, encerra. Ademais, o autor acrescenta ainda, duas ideias principais, que são a “sequência ordenada” e “a totalidade de estudos”, com base nas quais se “manifesta (...) um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular”.

Com estes argumentos, vale referenciar que o currículo pode ser visto sob vários ângulos, por isso discutí-lo torna-se meramente complexo. No entanto, a sua discussão não é de hoje. De acordo com Varela (2013) citando (Formosinho, 2009), ao longo dos tempos, mas sobretudo, no contexto da educação de massas, que sucedendo ao ensino de elite, emerge a partir do século XIX, no quadro das transformações económicas e industriais que ocorrem sob o impulso das inovações científicas e tecnológicas entretanto verificadas, traduzindo-se no acesso generalizado à escolaridade obrigatória e até da não obrigatória, que conhece uma “frequência intensiva”, não obstante, o século XX se caracterizar pela emergência de grandes movimentos ideológicos e científicos que impulsionaram e continuam a impulsionar mudanças nas políticas educacionais e curriculares (Basílio, 2017, pp.17-48).

Todavia, o reconhecimento da relevância e do papel decisivo da educação nos processos de transformação das condições de vida das colectividades humanas em geral e dos indivíduos em particular, tem levado os poderes públicos, o poder económico e diversos segmentos da sociedade, bem como as instituições educativas, a colocar no centro das suas atenções o questionamento acerca da pertinência e/ou da utilidade social do conhecimento e das aprendizagens que as escolas, de um modo geral, proporcionam aos alunos (Varela, 2013 citando Formosinho, 2009).

Ora, não havendo um termo exacto único que represente o termo currículo, Pacheco (2011), como citado por varela (2013), denuncia muitas e diferentes acepções, em função de diferentes perspectivas de abordagem, em que a discussão teórica, por vezes excessiva, nem sempre é acompanhada por uma

“prática orientada para a resolução de problemas” com que se defrontam as instituições educativas. Neste contexto e como ficou referenciado anteriormente, recorda-se que o currículo é o centro da acção educativa (Ribeiro, 1999) e o mesmo traduz as aspirações da sociedade. Assim, em jeito de entendimentos sobre o conceito do currículo, importa referenciar que este é visto sob diferentes pontos de vista, onde ilustram-se apenas alguns como se pode verificar a seguir:

“De acordo com Sacristán (2000), o currículo é um projecto selectivo de cultura cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. Outrossim, Saylor (1966), como citado em Ribeiro (1999), entende que o currículo engloba todas as experiências de aprendizagens proporcionadas pela escola. Para Doll (1992), o currículo constitui o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores sob os auspícios da escola. Todavia, de acordo com Ribeiro (1999), o currículo não passa de um documento formal, elaborado ao nível macro, que tem como assuntos prescritos de experiências vivenciadas pelos estudantes dentro e fora da escola”.

Nessa perspectiva, concordando com os entendimentos apresentados por Saylor (1966), como citado em Ribeiro (1999) e Ribeiro (1999), por estas apresentarem aspectos meramente comuns no que tange ao conceito de currículo, pois nota-se convergências significativas, que se resumem no currículo constituir conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos alunos, não só por constituírem traduções das suas aspirações dentro da escola e fora dela, como também por essas experiências favorecerem novas aprendizagens, logicamente sob olhar atento e orientação da escola. Assim sendo, dos conceitos curriculares apresentados, o do Ribeiro (1999), é o mais válido para nortear o presente texto, pois concordo que o aluno não sendo necessariamente tábua-rasa, trás consigo conhecimentos novos, novas aprendizagens, fruto de experiências vivenciadas por si (Bruner, 1991), na sua comunidade e que seguidamente é elaborado documentalmente a nível macro para sua operacionalização a todos os níveis educativos, segundo a sua ideologia.

Aliás, importa recordar que, é por reconhecer igualmente essas experiências vivenciadas localmente, isto é, na comunidade onde o aluno encontra-se inserido, igual a sua escola, que o PCEB, assegura através das inovações propostas para sua implementação eficaz desde a apropriação, legitimação e integração de saberes locais no sistema nacional de educação. Para um exemplo concreto atinente a esses aspectos, basta recordar-se que o PCEB, traduz fielmente as aspirações da sociedade moçambicana, na medida em que em algumas disciplinas, como são os casos de ofício e ciências sociais, espelham-se aspectos da nossa sociedade, isto é, são descritas as nossas culturas, os nossos hábitos-costumeiros entre outros aspectos relevantes para nossa auto-afirmação, nossa identidade e nossa moçambicanidade.

Neste contexto, Mazive et al (2004), Zandamela e Ngovene, (2006) e Fenhane, (2014; p, 68-72), aquando da escrita dos livros do EB²³, denunciam claramente as suas intenções no ensino e aprendizagem baseada em saberes relevantes a sociedade moçambicana, pois abordam na generalidade aspectos como a fundação da Frente de Libertação de Moçambique, incluindo dentre vários aspectos, a Modelagem e Moldagem. Todavia, são realidades concretas da nossa historicidade, sociedade, vincadas no Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique.

Ora, nestes pressupostos, entende-se que o sistema educativo mantém-se e justifica-se, com base na argumentação que tende a oscilar entre dois polos discursivos: refere-se neste fio de pensamento, que por um lado as que defendem que a educação é uma das vias privilegiadas para paliar e corrigir as disfunções de que se ressentem o modelo sócio- económico e cultural vigente e por outro lado, as que sustentam que as instituições educativas podem desempenhar um papel decisivo na transformação e na substituição dos sistemas da sociedade de que temos vindo a fazer parte (Ribeiro, 1999), não obstante, recordarmo-nos que apesar dos dois polos discursivos, esquecemo-nos muitas vezes de que o sistema educativo, representados por instituições escolares é uma construção social e histórica, que em minha opinião permite a sociedade auto-afirmar-se social e culturalmente em suas comunidades.

Sobre a ideologia curricular, pesquisas indicam que a pressão dos grupos e de ideologias mais conservadores, tenta fazer-nos partilhar a ideia da inevitabilidade, da perenidade e do a-historicismo de tudo aquilo que joga a favor das suas necessidades e interesses. Assim, os grupos sociais e os governos conservadores e tecnocráticos tentam a todo momento favorecer a criação e recriação de um discurso científico e tecnológico que justifique e legitime do seu destino com grupos dirigente, portanto, da sua ideologia (Ribeiro, 1999).

Nestes termos, o autor, defende que a ideologia, talvez seja um dos conceitos mais polémicos no âmbito das ciências sociais. Outrossim, acrescenta-se ainda, que ela é um conjunto de ideias e de representações que impõem as pessoas como verdades absolutas, originando um auto- engano, uma ocultação no seu pensamento e formas de actuar, cuja função na sociedade humana centra-se principalmente na constituição e aperfeiçoamento de formas sob as quais as pessoas vivem e constroem significativamente as suas realidades, seus sonhos, desejos e aspirações (Ribeiro, 1999).

²³ Ensino Básico (O Mundo Que Vivemos. Ciências Sociais. 7ª Classe; O saber das Mãos – Ofícios 7ª Classe e; Minha Mão, Meu Talento. Ofícios 5ª Classe).

Contudo, para melhor percepção, vale exemplificar Moçambique após o período colonial. Nesse período houve necessidade de se estabelecer uma nova ideologia que se adequasse a nova realidade e ao novo regime, portanto, um regime típico de um país independente, para que os seus vivessem e construíssem significativamente o país, de acordo com as suas realidades adversas e nesse caso vertente, a ideologia socialista, baseada no marxismo- leninismo, introduzido na altura, pela Frente de Libertação de Moçambique- FRELIMO, sob olhar atento e direcção do então Presidente da República Popular de Moçambique, Samora Moisés Machel. A título de exemplo, ficou vincado o Projecto do HOMEM NOVO²⁴ e facto de se dizer que a ideologia curricular influencia muito para a construção de um currículo.

Assim sendo, nos dias que correm motivado por factores adversos como social, económico, cultural e político moçambicano MINED (2008), justifica a mudança curricular, no sentido de adequar as novas tendências, as novas realidades, novas ideologias, sobretudo as novas aspirações da sociedade, por isso, idealizou o currículo oficial com possibilidades reais para o resgate dos saberes endógenos²⁵. Para isso, colocou-se a disposição do PCEB, inovações curriculares, tal como se afigura no conjunto de proposta, o currículo local, para permitir um ensino relevante, pelo facto de adequar-se e identificar-se com os hábitos-costumeiros da sociedade onde a escola encontra-se inserida, fruto da evolução científica em finais do século XIX, da qual estudiosos começaram a produzir um novo modelo de racionalidade que tendia afirmar-se como outro campo do saber, como o caso do interesse social na área cultural (Basílio, 2017, p. 30).

Ainda de acordo com o autor, esta pesquisa, permitiu reconhecer de facto, que o conhecimento é uma construção sociocultural e por sua via, a cultura, como fruto da transformação da natureza em objectos humanos, onde se estabelece um encontro entre os currículos oficial e local. Neste contexto, claramente que esforços de estudiosos sobre o mesmo assunto, denunciaram e continuam a denunciar a vontade de conhecer melhor as culturas diferenciadas das sociedades humanas e por essa via, buscam aproximar dois saberes de forma a não isolar um do outro, pois ambos são importantes para o desenvolvimento humano, não obstante cada saber, junto ao seu meio constituir grande valia para a afirmação da sua existência, não devendo por isso, serem ignoradas, enquanto experiências e/ ou hábitos-costumeiros locais, representados pelo currículo local no SNE²⁶ e por isso, plasmado nos

²⁴ Projecto ideológico, implementado no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, no período pós-independência que objectivava a transformação do homem, através da destruição e construção sobre os destroços (Mazula, 1995).

²⁵ Saberes locais.

²⁶ Sistema Nacional de Educação

PCEB (MINED, 2003; 2008). Contudo, apesar de estudiosos denunciarem essa vontade, de aproximação e percepção de saberes, prevalece a questão pontual em perceber-se com detalhes significativos o currículo local.

2.2. Afinal, o que é um Currículo Local?

A discussão sobre o currículo local, não é de hoje. Como claramente ficou referenciado em 1.), tudo começa não só com o despoletar do reconhecimento de que o modo da racionalidade alavancou a ciência moderna, veiculando-se a cultura universal, os valores e os conhecimentos universais, sobretudo com as pesquisas sociais feitas em finais do século XIX, contribuíram para a produção de novo modelo de racionalidade que tendia afirmar-se como outro campo do saber e procurou estabelecer um encontro entre os currículos oficial e local (Basílio, 2017, p. 30).

Sendo assim, a partir desse cenário, estudiosos começaram a preocuparem-se com as práticas sociais comunitárias como forma de apropriação e legitimação de saberes, pois entende-se que as mesmas são úteis para o crescimento e desenvolvimento das nações, daí que sua integração no sistema oficial de ensino, foi um ganho. Então, para melhor abordagem do assunto, vale recordar um extracto da carta escrita pelo Governo da Virgínia, ao representante das 6 nações (Índios) exibido por Golias (1993, pp. 25-26), quando escreveu sobre “Sistemas de Ensino Em Moçambique: Passado e Presente”, que dizia o seguinte:

“Por ocasião do tratado de Lancaster, na Pensilvânia (EUA), no ano de 1974, entre o Governo da Virgínia e as nações indígenas, os representantes da Virgínia informaram aos Índios que em Williamsburg, havia um colégio dotado de fundo para educação de jovens Índios e que, se os chefes das seis nações²⁷ quisessem enviar meia dúzia dos seus meninos, o Governo se responsabilizaria para que eles fossem bem tratados e aprendessem todos os conhecimentos²⁸ do homem branco”.

Ainda de acordo com o autor, a essa carta o representante dos Índios respondeu:

“Apreciamos enormemente o tipo de educação que é dada nesses colégios e nós damos conta de que cuidado dos nossos jovens, durante a sua permanência entre vocês será custoso. Estamos convencidos que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas²⁹ e sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que vossa ideia de educação não é a mesma que nossa.

²⁷ Comunidades (6) de Índios com hábitos-costumeiros próprios (...).

²⁸ Experiências vivenciadas por homem branco, hábitos-costumeiros, portanto, o currículo do Governo da Virgínia (EUA).

²⁹ Aspiraões diferentes para suas comunidades; hábitos costumeiros diferenciados.

Muitos dos nossos guerreiros foram formados nas escolas do norte ³⁰e aprenderam toda vossa ciência, mas quando voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Eles eram totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos ...até... para mostrar a vossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores da Virgínia, que nos envie alguns dos seus jovens que lhes ensinaremos, tudo o que sabemos e faremos deles, homens”.

Claramente, duas ilações importantes saem desse extracto da carta do Governo da Virgínia endereçada aos representantes das Seis Nações Indígenas:

- i) A primeira é que, a carta tinha como objectivo oferecer aos jovens Índios a oportunidade de aprenderem a cultura do homem branco, através da formação nas escolas do norte, portanto da Virgínia (EUA), que no entender dos Índios esta formação não lhes ajudaria para o desenvolvimento das suas comunidades, certamente por causa dos seus hábitos costumeiros locais, que são extremamente diferentes aos do Governo da Virgínia (EUA), tanto que em opinião do representante dos Índios em resposta a carta, disse que os que aprenderam toda ciência do homem branco, quando voltavam para eles, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Eles eram totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros, concluindo e;
- ii) A segunda, é que cada comunidade é sempre uma comunidade. Igual a muitas, tem seus hábitos costumeiros e suas aspirações enquanto comunidade, por isso, deve ser regida pelas normas que constituam parte das suas aspirações, daí que a forma de transmissão e assimilação de saberes, é transpassada de geração em geração de acordo com as normas locais, que se traduzem nesse caso vertente, em currículo local vigente nessa comunidade para garantir a educação e o ensino dos seus integrantes.

Assim, porque cada comunidade possui suas aspirações, visando adequar o currículo oficial a realidade das comunidades, INDE (2011), em sua abordagem entende e assume o currículo local como um complemento do currículo oficial, nacional definido centralmente que incorpora matéria diversa da vida ou de interesse a comunidade local nas diferentes disciplinas do plano do estudo. Outrossim, o currículo local, constitui um espaço de integração de saberes, valores e práticas locais no currículo nacional, sobretudo, como um espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes de ambas as naturezas (Castiano, 2005).

³⁰ Escolas dos EUA, cujos currículos são diferentes com os das seis nações, portanto, com os dos Índios.

Ora, dois importantes discursos foram apresentados. Por um lado, INDE, apresenta um discurso que em minha opinião, mesmo que importante, não aprofunda a informação necessária, por isso considero ainda oculta, para o entendimento de quem deve consumir e por outro, Castiano, apresenta o seu discurso falando de um espaço de integração de saberes, valores e práticas locais, espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes, que também não possibilita o alcance da percepção do saber em torno do discurso. Ora, claramente parece não existir um discurso que seja universal e consensualmente aceite no contexto de educação (Nhantumbo, 2017), pois o que parece é uma tentativa de aproximar esta realidade curricular, basicamente para acomodação no currículo oficial.

Contudo, concordo em parte com os dois discursos, porque são parte de todo um mecanismo de garantia de implementação do currículo local. Ainda assim, apesar das mesmas tocarem aspectos que podem ser considerados convergentes, portanto a complementaridade e a integração de saberes (INDE, 2011 & Castiano, 2005), é importante clarificar sempre e melhor um determinado assunto, principalmente quando se está supostamente perante algo novo³¹. Recordar-se que se concebermos que o currículo local tem a ver com aspectos locais “valores, práticas, entre outros aspectos”, a serem apropriados e validados para um contexto de aprendizagem, é pertinente desmistificar ainda assim, esta afirmação dos estudiosos.

Assim, por constituir o currículo local, a diversificada matéria da vida ou de interesse local, portanto, que se pode traduzir em experiências que estão directamente relacionadas com a vivência e convivência da comunidade local, então em minha opinião pode-se conceber o currículo local como:

“Um plano de estudo estruturado que contempla um conjunto de experiências vivenciadas localmente, que se traduzem em hábitos-costumeiro (saberes locais) de uma determinada comunidade, onde a escola encontra-se inserida”.

Ademais, importa referenciar que os hábitos costumeiros relatados neste texto, podem ser diversificados enquanto práticas do dia-à-dia em dança local, cânticos, valores, práticas locais, religiões, crenças entre outros aspectos que são relevantes para o desenvolvimento do currículo, na comunidade onde a escola encontra-se inserida.

3. Relevância do Currículo Local

O currículo em discussão, é um currículo baseado em factos do dia-à-dia numa determinada comunidade para responder os desafios da actualidade, não obstante a questão atinente ao mundo

³¹ Embora seja uma abordagem que data desde 2003, ainda constitui preocupação nos dias que correm.

globalizado. Neste contexto, vale referenciar que o currículo local, é relevante por seguintes razões concretas: garante a aproximação entre saberes, por conseguinte, engradece em reconhecimento dos seus valores, as práticas sociais comunitárias; coloca o aprendente perante uma aprendizagem do seu dia-à-dia, o que encoraja mais ainda a sua continuidade na escola; tem sido um mecanismo de enriquecimento do saber do aprendente para melhor contribuir na sua comunidade; garante que haja a transferência de conhecimento e/ ou de experiências de vivências do dia-à-dia uns com os outros e de geração em geração; MINED (2008), afirma que garante a formação de cidadãos capazes de contribuir para melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país em geral.

Em suma, estas constituem parte da relevância do estudo do currículo local, no mundo e em particular em Moçambique.

4. Considerações Finais

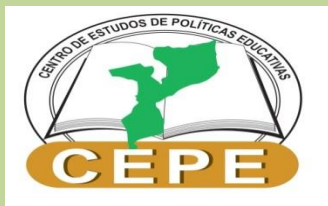
O PCEB, foi desenvolvido com o intuito de garantir a satisfação da sociedade moçambicana, através de ensinamentos que estejam de acordo com as suas aspirações e para tal, consta do mesmo, importantes inovações curriculares, com destaque ao currículo local. Assim, em face dessa inovação proposta, busquei no presente texto aferir, o nível de percepção sobre o discurso em torno do mesmo assunto, não obstante constatar, que ainda não há um entendimento discursivo aceite universal e consensualmente no contexto moçambicano, visando contribuir para o alcance da mensagem sobre o currículo local.

Nestes pressupostos, concluo que ainda há dificuldades de percepção do saber local apesar dos discursos apresentados sobre o currículo local, por isso sua inobservância na implementação efectiva no EB e sugiro assim, alargar-se o seu alcance nas escolas do ensino básico, tendo em consideração a nova abordagem discursiva, da qual concentro esforços, considerando apropriado o currículo local como: “um plano de estudo estruturado que contempla um conjunto de experiências vivenciadas localmente, que se traduzem em hábitos-costumeiro (saberes locais) de uma determinada comunidade, onde a escola encontra-se inserida”.

5. Referências Bibliográficas

1. Basílio, G. (2017). *Fundamentação Epistemológica do Currículo Local*. In: J. A. Capece & G. Basílio (Org.). *O Currículo Local: Teoria e Prática*. (pp. 17-48). UP-Editora Educare;
2. Bruner, J. (1991). *O Processo de Educação Geral*. 2ª Edição. São Paulo: Nacional;
3. Castiano, J. P. (2005). *O Currículo Local Como Espaço Social de Coexistência de Discursos: estudo de caso de nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio- Moçambique*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-graduação Educação: Currículo Revista E-Curriculum. Acesso em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
4. De Freitas, E. C. e Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª Edição-Novo Hamburgo– ASPEUR/ Universidade Feevale: Rio Grande do Sul – Brasil;
5. De Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia Científica: Um Manual Para A Realização de Pesquisas em Administração*. UFG- Catalão -GO 2011. Acesso em Setembro de 2016, em https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf
6. Doll, R.C. (1992). *Curriculum Improvement – decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon;
7. Fenhane, J. B. H. (2014). *O Mundo Que Vivemos*. Ciências Sociais. 7ª Classe. Editor: textos Editores, Lda – Moçambique;
8. Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. - São Paulo : Atlas;
9. Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Editora Escolar;
10. INDE (2011). *Manual de Apoio ao Professor. Sugestões Para Abordagem do Currículo Local: Uma Alternativa Para a Redução da Vulnerabilidade*. UNDP/UNESCO;
11. Marconi, M. De Andrade e Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo: Atlas;
12. Mazive, A. et al (2004). *O Saber das Mãos – Ofícios 7ª Classe*. Editora: Longman Moçambique, Lda- Maputo;
13. Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia Em Moçambique: 1975-1885*. Maputo: Afrontamento;
14. MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Moçambique: Maputo;

15. MINED (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Políticas, Estrutura, Planos de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo;
16. Nhantumbo, A. B. B. (2017). *Concepções e Práticas de Avaliação de Competências no Ensino Básico de Moçambique*. In: E. Macedo & S. M. Duarte (Org.). *Avaliação no Ensino Básico: Reflexões e Experiências do Brasil e de Moçambique*. (pp. 65-79). UP-Editora Educar;
17. Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Textos Editores;
18. Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed;
19. Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Edição: Unicv. Vol. 1. Praia, cabo Verde. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/266141245>;
20. Zandamela, A. J. e Ngovene, L. I. (2006). *Minha Mão, Meu Talento*. Ofícios 5ª Classe Editora: Longman Moçambique- Maputo.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano XII, Número 32, Junho – 2019

Maria Suelizane Freitas Santos Azevedo

Pedagoga, Universidade de Pernambuco – *Campus* Garanhuns, Professora, suelizane@gmail.com.

Debora Quetti Marques de Sousa

Doutora em Educação, Universidade Pernambuco, *Campus* Garanhuns, Professora Adjunta; deboraquetti@gmail.com.

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

A ATUAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a atuação do(a) coordenador(a) nos anos iniciais. Com base nos estudos levantados acerca do tema consideramos a figura do coordenador pedagógico como essencial no âmbito escolar, atuando em áreas como assessoramento e formação, avaliação e planejamento. A fundamentação teórica contou com os estudos realizados por diversos autores, a exemplo de Lomonico (2005), Placco e Souza (2012), Franco M. A. S. (2008), Libânio (2001). Realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo com utilização de instrumentos de coleta de dados como observações acerca do contexto ao qual se encontrava nosso objeto de estudo, seguindo, com aplicação de questionário a docentes e coordenação. Ao final foi possível constatar, no contexto pesquisado, que a coordenadora exerce sua função de forma comprometida buscando viver suas reais funções, entretanto a escola se mostra como um ambiente desafiador por trazer a coordenação limitações em suas ações.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Educação, Ensino Fundamental

THE PERFORMANCE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE BEGINNING YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to analyze the performance of the coordinator in the Beginning Years of Elementary Education. Based on the studies raised on the subject we consider the figure of the pedagogical coordinator as essential in the school, working in areas such as counseling and training, evaluation and planning. The theoretical foundation relied on studies by several authors, such as Lomonico (2005), Placco and Souza (2012), Franco M. A. S. (2008), Libânio (2001). A qualitative research was conducted with the use of data collection instruments as observations about the context in which our object of study was, followed by application a questionnaire to teachers and coordination. In the end it was possible to verify, in the studied context, that the coordinator practices her function in a committed way trying to live her real functions, however the school is a challenging environment because it brings coordination limitations in its actions.

Keywords: Pedagogical Coordinator, Education, Elementary School.

1. Introdução

A coordenação pedagógica nos espaços educativos é uma atividade que contribui significativamente para o fortalecimento de uma educação qualitativa, focada nos pressupostos pedagógicos essenciais à formação de competências e habilidades dos educandos. Entretanto, o exercício desta função não é tarefa fácil, são várias as complexidades que a envolvem principalmente as relacionadas a rotina do coordenador pedagógico que lida com diversas solicitações e demandas nos espaços escolares e não-escolares.

A escola é um espaço social de preparação dos sujeitos para o exercício cidadão na esfera pública, por isso, cabe à instituição construir um ambiente sociopolítico, crítico, pensante e democratizante com o intuito de superar a visão centralizadora, autoritária e privatista que impera nos espaços públicos. Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico articulado ao da equipe gestora, docente e discente da escola, poderá ser um grande intermediário para propiciar um ambiente educacional construtivo e de forte envolvimento de todos no processo educativo com o fim de superar os desafios impostos no dia a dia da escola.

O projeto de pesquisa em foco apresenta como tema central o estudo sobre o coordenador pedagógico atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, norteado pelas seguintes inquietações: Como se dá a atuação do coordenador pedagógico na escola e quais as atividades/atribuições desenvolvidas pelo coordenador? Como essas atividades têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Quais as dificuldades enfrentadas pelo coordenador no exercício da função?

A pesquisa possui como objetivo geral: analisar a atuação do coordenador pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: identificar as atividades que competem a coordenação pedagógica; compreender como as atividades desenvolvidas pelos coordenadores junto aos docentes/pais/gestão tem impactado no processo de ensino aprendizagem dos estudantes; e refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelo coordenador(a) na escola.

O coordenador pedagógico exerce um papel amplo na escola. Segundo Lomonico (2005, p.27) a sua atuação apresenta-se em três áreas, "[...] planejamento; assistência e treinamento em serviço e avaliação". Esses são os pilares que norteiam e ampliam as atribuições desenvolvidas pelo coordenador, no âmbito escolar.

Placco e Souza (2012) aborda o coordenador pedagógico com um papel mais humanitário, mediador no suporte do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os docentes no exercício da prática pedagógica reflexiva.

Apesar da importância do tema para a educação, há poucas pesquisas disponíveis no acervo de monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade de Pernambuco - *Campus Garanhuns*, que abordam o tema. Pensando nisso, foi elaborado um levantamento da arte, no *campus Garanhuns*, nos acervos do curso de Licenciatura em Pedagogia, no entanto, para isso, foi necessário estabelecer um recorte, devido à dificuldade de acesso, na biblioteca, desse material em anos anteriores. A análise manteve o foco nos últimos trabalhos publicados, no ano de dois mil e dezesseis (2016). Foram vistos, ao total, trinta e dois (32) artigos sobre os quais há a discussão de áreas diversas, abrangendo temas como: Educação Inclusiva, Gênero, Bullying, Afetividade, Família, Pedagogia Hospitalar, Educação Infantil, Diversidade Cultural e Religiosa, Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão Democrática, Conselho de Classe, dentre outros. No entanto, não foi encontrado artigos que abordassem direta ou indiretamente o tema pesquisado. Os artigos que tratam de gestão democrática e conselho de classe, que são os que mais se aproximam da esfera na qual o coordenador(a) está inserido, não incluem na discussão, coordenação pedagógica. Desse modo, torna-se evidente a limitação existente em relação ao tema pesquisado, essa limitação mostra a necessidade de investigar a prática profissional dessa área de atuação.

O estudo aqui proposto, acerca do coordenador(a) no contexto atual, buscou embasamento em outros trabalhos. Autores como Lomônico (2005), Placco e Souza (2012), Franco M. A. S. (2008) entre outros, embasaram a discussão reflexiva em relação a coordenação pedagógica. A partir dos estudos realizados por tais teóricos, identificamos que o trabalho desenvolvido pelo(as) coordenador(as) implica no reconhecimento, no significado do coordenador e em uma melhor atuação, frente aos desafios pedagógicos que surgem nos espaços educativos.

Partindo desses pressupostos, foi feito o acompanhamento das atividades exercidas pelo coordenador pedagógico dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de conhecer suas atividades e analisar seus impactos no desenvolvimento da escola, buscando estabelecer relação entre teoria e prática, de modo a fundamentar as ações observadas e seus possíveis efeitos.

2. Revisão Bibliográfica

Traremos a seguir a fundamentação teórica utilizada nessa pesquisa, de maneira a contribuir com os estudos acerca da coordenação pedagógica e o planejamento escolar. Refletindo sobre a atuação do coordenador pedagógico no espaço educacional.

2.1. Conceituando a Coordenação Pedagógica

O coordenador pedagógico é definido por Lomonico (2005, p. 21) como “[...] elemento do quadro do magistério que pertence a um sistema de supervisão de ensino estadual de estrutura hierárquica definida legalmente”. Tomando como base a ideia da autora, o coordenador pedagógico atua junto à gestão, de modo horizontal, desenvolvendo atividades de assessoria, sendo assim, “as atribuições do coordenador pedagógico constituem um paradigma com três áreas: planejamento; assistência e treinamento em serviço; avaliação”. (Op. cit., p.27). Além disso, Lomonico (2005) também cita quatro atribuições básicas, necessárias para a atuação do coordenador pedagógico, tais como:

- “I) – Planeja as atividades de responsabilidade da escola; cuja as tarefas (subcategoria) são: Participação na elaboração do plano escolar, como coordenador; acompanha e controlar o desenvolvimento do programa curricular.
- II) – Assegura a eficiência e a eficácia do desempenho do professor, cuja as tarefas (subcategoria) São: prestar assistência técnica ao professor; planejar atividades de aperfeiçoamento e de atualização dos professores; interpreta normas e disposições do sistema referente aos aspectos técnicos pedagógicos.
- III) – Proporcionar melhoria dos padrões de ensino, cuja tarefas (subcategoria) são: coordenar atividades de recuperação; supervisionar hora atividade; planejar experiências e pesquisa; coordenar reuniões de conselho de classe ou séries.
- IV) – Avaliar os resultados de ensino compreendendo as tarefas (subcategoria); controlar os variáveis do processo de ensino – aprendizagem; avaliar o produto do processo de ensino aprendizagem”. (LOMONICO 2005, P.28)

As ideias de Lomonico (2005) são explícitas ao destrinchar a atuação do coordenador pedagógico, apontando as diversas atribuições tidas à coordenação pedagógica para o exercício da função, o que evidencia a importância do coordenador pedagógico e o seu papel amplo, desenvolvido em parceria com a gestão escolar.

Todas as atribuições citadas devem ser desenvolvidas com auxílio de um planejamento. Nesse sentido, Lomonico (2005, p.59) orienta a respeito de se trabalhar com a prática de planejar: “O planejamento, como sistema e como processo deverá permear toda a vida da escola desde a coordenação até situações de ensino/aprendizagem”. Dessa forma, o planejamento deve estar presente em toda a esfera escolar, como um norteamento das atividades a serem desenvolvidas,

evitando desencontros e atropelos, ou seja, como o caminho idealizado para se alcançar um objetivo.

Portanto, como defende Lomonico (2005, p.57) “planejar é uma atitude mental inerente à atividade humana e que virá dar racionalidade ao curso de ação de um indivíduo ou de uma organização, no sentido de consecução de seus objetivos”. Por isso, no que diz respeito ao papel do coordenador pedagógico enquanto formador, torna-se necessário explicitar que todos nós somos agentes de formação. Construimos conhecimento, ora individual, ora coletivo. No entanto, nem sempre refletimos e aplicamos esse conhecimento de maneira coerente em nossa prática docente.

2.2 Função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Escola

Placco e Souza (2012, p.31) traz ao coordenador pedagógico o papel de mediador, com objetivo de ajudar o docente na construção de sua prática:

O sujeito se constitui na relação com outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação. O coordenador deve fazer a mediação dessa relação, oferecendo oportunidades de expressões aos sujeitos singulares que constituem o coletivo, sempre via trabalho, ou seja, mantenho os objetivos pautados no projeto coletivo como norteador do trabalho com os professores.

Os autores citados acima deixam subentendido que os encontros de formação são fortes aliados aos coordenadores, pois permitem identificar áreas que possam merecer não só a intervenção, mas também a prevenção de futuros problemas. Nesses encontros, a comunicação com o grupo possibilita identificar os problemas ora explícito, ora implícito, e isso pode orientar o coordenador para uma atuação mais precisa, e até mesmo atuar em áreas que apresentem fragilidades com o intuito de vir a prevenir situações desfavoráveis à prática docente e buscar melhorias no processo educativo. Desse modo, o trabalho do coordenador pedagógico age tanto no suporte ao professor, nas questões de vulnerabilidade, quanto no desenvolvimento de ações que possam evitar danos à saúde do docente.

O ambiente de encontros coletivos deve ser voltado para a formação docente. No entanto, Placco e Souza (2012) fazem uma crítica a metodologia usada na formação de professores. Segundo elas:

É fato que a antiga – e atual – maneira de se formar professores por meios de cursos, leituras e discursões de textos, mesmo que envolva tentativas de realizar algumas

relações entre os textos e teorias com o quer se passa ou dever-se-ia passar em sala de aula, não tem propiciado os resultados desejados. (Op. cit., p.32).

As autoras deixam claro a falta de inovação na metodologia de formação docente e mencionam o insucesso do processo. Na perspectiva defendida por elas, os coordenadores devem buscar uma formação mais humana, baseada “[...] no âmbito pessoal, interno dos professores”, pois é dessa maneira que ocorrem “[...] mudanças em suas atitudes, em seus valores, em sua visão de mundo, de homem de teoria” (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 32).

As formações para professores, apesar de serem variáveis distintas divididas em etapas, devem ser atreladas a uma formação completa, que traga traços de teoria e prática, mas sem deixar de lado a formação humana nesse processo coletivo de construção profissional e social. Desse modo, devemos deixar de lado “uma formação fragmentada estilhaçada em aspecto e em momentos que não provocam o professor, os movimentos necessários para que uma real transformação ocorra em suas atitudes e por consequências, em suas práticas” (PLACCO e SOUZA 2012, p.34).

Cabe agora ao coordenador o papel de inovação. Este, como agente de formação, deve buscar meios que inove e busque atingir resultados e reflexão acerca da atividade docente. Os encontros de formação são muito importantes, trazem a socialização do conhecimento, aflições, problemas, avanços e necessidades de mudança. É um encontro de construção coletiva, que deve contar com a participação de toda a equipe escolar.

Cunha e Prado (2012, p.38) apresentam a formação de professores como uma possibilidade de junção entre teoria e prática. Acerca disso, elas afirmam: “A formação de professores que acontece nas escolas e que dentre as muitas instâncias e possibilidades representa uma oportunidade de aproximação e diálogo entre os saberes da experiência e os conhecimentos teórico”. Dentro desse contexto de aproximação entre teoria e prática pedagógica, as autoras apresentam uma *perspectiva de formação em contexto*, uma formação voltada para a construção social, dentro do âmbito de trabalho. As estudiosas ainda mencionam que a formação “[...] quando mediada intencionalmente pelo coordenador pedagógico, nos encontros individuais e coletivo, pode constituir-se em experiências importantes de desenvolvimento pessoal e profissional” (IBIDEM).

Cunha e Prado (2012) enfatizam o papel do coordenador pedagógico na formação docente. Evidenciando nesse ponto a participação ativa, não se restringindo apenas ao papel de organizador que viabiliza o encontro. Sendo assim, apresentam o coordenador como um elemento de mediação,

ao qual visa desenvolver encontros voltados às necessidades da realidade escolar vivida, fornecendo discussões das problemáticas enfrentadas na escola. Dito de outro modo, o coordenador não exerce papel neutro, passivo, mas sim um agente mediador de mudança em uma perspectiva de formação em contexto.

Oliveira (1996 apud CUNHA e PRADO 2012.p.42) aborda três modalidades pedagógicas possíveis no processo de formação docente. A autoformação; co-formação; e ação – investigação – ação:

- I) – *A autoformação*; É entendida como processo em que o professor assume e toma em suas mãos a responsabilidade pela sua formação.
- II) – *Co – formação*; cada professor socializa seus problemas e suas dúvidas, possibilita que ele também assuma seu papel de formador, coopere com a análise das práticas dos colegas e se envolva com as propostas de atuação de seus parceiros. Todos podem contar com as experiências e os saberes diferenciados de seus colegas, compartilhando de processos de resolução de problemas.
- III) – *Ação – investigação – ação*; [...] promover encontros subordinados a um plano prévio de organização, focalizando os diálogos em situações e problemas concretos da prática e enquadrando-os no diálogo com as teorias.

As autoras ainda defendem que: “A perspectiva de formação centrada na escola trata-se de uma perspectiva coerente com a ideia de que professores e coordenadores são formadores, negociando responsabilidade e compartilhando necessidade, interesses, contribuições teóricas.” (CUNHA E PRADO 2012, p.46).

Nessa perspectiva, enfatiza-se a relação de professor, coordenador e gestor de forma horizontal, sem hierarquias, de forma igualitária em uma perspectiva democrática, o que torna mais proveitoso a construção e a convivência profissional. Entretanto, alguns empecilhos podem surgir e interferir nessa atuação de perspectiva de formação centrada na escola, pois conforme apontado por Cunha e Prado (2012), a escola assume o papel de campo para a formação docente em um processo de interação entre coordenação, docente e gestor.

Como mais um empecilho que interfere no desenvolvimento pedagógico da coordenação escolar e seu ambiente formador, Franco M. A. S. (2008, p.119) destaca a falta de formação inicial nas instituições de ensino superior para a atuação do coordenador. Segundo a autora: “[...] um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício desta atuação.”

Franco M.A.S. (2008) menciona que os coordenadores são formados para a prática docente e não possuem em sua formação inicial uma prática voltada a coordenação pedagógica, isso vem a causar no profissional a insegurança e o sentimento de incapacidade frente a uma atuação voltada à formação em uma perspectiva de mudança. Em relação à formação do coordenador(a), Franco M. A. S. (2008, p.120) enfatiza:

Os atuais coordenadores dessa rede de ensino com raras exceções, não foram formados para tal atuação. Formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento participaram de processos seletivos na sua delegacia de ensino e encontra-se nas escolas premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia abrangem uma formação diversificada, abordando um leque de possibilidades, mas focando sempre na formação docente por ser essa a base do curso. Um profissional atuante na educação não deve deixar de lado a formação continuada, que traga para si um maior conhecimento das atividades desenvolvidas, pois até mesmo nossa formação inicial não assegura todos os conhecimentos necessários para uma prática docente eficaz, adaptada a qualquer situação. É importante ter em mente que o conhecimento e o contexto se renovam a todo momento e que não se trata de algo estável, acabado. Por isso, se faz necessário, nas múltiplas faces de um(a) pedagogo(a), a dedicação para ir em busca de novos conhecimentos e o desejo de renovação.

A lei nº 9. 394/96 ao qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art.64 determina que a formação de profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica seja constituída nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou em pós-graduação. A referida legislação fortalece a necessidade de uma formação adequada para desenvolver atividades de coordenação pedagógica como pedagogos ou outros licenciados que apresentem certificados em cursos de pós-graduação voltados a essa área de atuação.

No Art.67 da Lei nº 9. 394/96, é mencionado que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, de maneira a assegurar-lhes o plano de carreira do magistério. O inciso II, aborda o aprimoramento da carreira profissional, com direito a licenciamento periódico remunerado. Desse modo, a responsabilidade pela formação do docente mantém-se em mão dupla, tanto os estabelecimentos de ensino, como municípios e o próprio profissional, possuem responsabilidades na construção e aperfeiçoamento da sua carreira profissional.

Segundo Franco M. A. S. (2008), a ausência de um ensino voltado a práticas que não seja à docência, como por exemplo, supervisão e coordenação, pode ser decorrente da ideia de terem como sinônimos,

docência e coordenação, ou seja, não é visto as diversas singularidades que envolvem o dia a dia e a prática pedagógica. Entendemos que cada função traz em si complexidades específicas. A sala de aula é um contexto, assim como o exercício da função do coordenador, mas ambos necessitam um do outro para a construção de um espaço favorável, para o desenvolvimento daqueles que estão envolvidos na escola.

Franco M. A. S. (2008, p.121) aponta ainda que: “O trabalho do coordenador pedagógico é uma atitude voltada essencialmente a organização, a compreensão e transformação da práxis docente”. E é nessa perspectiva que acreditamos que o coordenador pedagógico deve sempre atuar. Desenvolver trabalhos voltados a reflexão da ação docente, sendo essa uma atuação conjunta entre professores e coordenadores, com objetivos de transformação, inovação e mudança.

Assim, acreditamos que sempre haverá dificuldades na ação do coordenador pedagógico, do mesmo modo que em qualquer outro trabalho, portanto, não podemos idealizar a escola como um espaço sem conflitos. O conflito, as divergências, as dualidades, fazem parte do processo democrático, por isso, qualquer espaço que tenha seres humanos, estará sujeito a acordos e desacordos.

Christov (2012) defende como imprescindíveis, tanto o conhecimento dos saberes pedagógicos, quanto às relações interpessoais para o exercício da função de coordenação. Acreditamos que seja pelo fato de considerar a escola como um espaço composto socialmente, com diversas peculiaridades que representa não só a equipe escolar, mas também a comunidade em geral de cada instituição, por isso, o bom relacionamento favorece o desenvolvimento de uma prática educativa satisfatória.

Em nosso contexto educacional lidamos com salas de aulas lotadas, desvalorização da docência, baixa remuneração salarial, falta de apoio familiar nas escolas, entre outras questões que podem dar origem a professores(as) desmotivados(as), deixando ao coordenador(a) a tarefa de criar estratégias que tragam para esses profissionais, motivação, olhar de mudança e reflexão.

Orsolon (2010) retrata a contrariedade entre escola e família. A autora menciona que a escola vive no contexto atual de democratização “(escola para todos)”, tendo em sua construção escolar, uma composição heterogênea, de valores, crenças conceitos e etc. E que os professores não estão preparados para lidar com essa diversidade. Sobre isso, Orsolon (2010, p. 178,179) afirma que:

Este cenário mostra-nos que de maneira geral, vivemos uma crise que envolve família e escola: Esta, abrindo espaços de participação (gestão democrática) para uma comunidade que ainda não está habituada à prática participativa; a família, por sua

vez exigindo da escola o que ambas ainda não sabem resolver; e a coordenação pedagógica, revendo suas funções em relação ao trabalho com os pais.

Ao coordenador pedagógico fica, portanto, uma tarefa difícil: a de mediar as relações entre família e escola, trabalhar ambas não é trabalho fácil, tendo em mente a diversidade econômica, social, religiosa, enfim, todas as peculiaridades que caracteriza cada uma. Entretanto, se faz necessário, principalmente porque almejamos uma escola participativa, que tenham os pais como parte da escola e que esses reconheçam-na como algo de valor social, entendendo suas funções sem inatividade de suas tarefas como família e que ainda quando se sentirem incapazes de educar, que vejam a escola como aliada e não como inimiga.

São muitos os dilemas enfrentados pelo setor de coordenação pedagógica, entretanto, tudo isso só poderá ser idealizado e realizado se o coordenador(a) viver suas reais funções dentro da escola. Christov (2012) aborda a atuação do coordenador pedagógico em uma perspectiva ao qual chama de emergencial, em que o coordenador vive atividades que não compete a sua atuação.

A estudiosa Franco M. A. S. (2008) também levanta questões a respeito da atuação do coordenador em práticas emergenciais. Segundo a autora, sentimento como o de incapacidade, inadequação e o não domínio dos conhecimentos em áreas diversas facilitam a acomodação do coordenador em atuar com fatos corriqueiros, como abrir portão, questões disciplinares, auxiliar na merenda, etc.

Franco M. A. S. (2008, p.124) relata o desabafo de um(a) coordenador(a) participante de sua pesquisa, ao qual diz: “O que amplia meu cansaço é a variedade de afazeres que não são de minhas competências e, além disso, saber que no próximo dia estarei relutando com a concentração de poder e resistência de alguns professores.” O participante desabafa ao falar das diversas atividades desenvolvidas por ele, e seu desgaste com atividades que não caberiam a ele(a) resolver. Entretanto, outro ponto também ganha destaque, a resistência enfrentada pelos coordenadores, imposta por parte dos docentes.

Nota-se no relato acerca do grupo escolar, a desvalorização do papel do coordenador ou o não reconhecimento de sua atuação, talvez influenciado por uma *prática emergencial* e a pouca atuação, em um sentido de mudança, insucesso ou até mesmo a falta dela, o que pode vir a causar o pensamento de que seu papel é desnecessário naquele espaço. Franco F. C. (2011) também aborda a visão de desgaste voltada a função do coordenador pedagógico trazendo mais um novo aspecto. Conforme aponta ainda a autora, o trabalho do coordenador(a) é desvalorizado por grande parte dos docentes,

devido ao fato de terem em mente que essa atuação se mantém em uma perspectiva centrada na burocratização. Na maioria dos casos essas atividades são vistas como um cumprimento de obrigações vindas dos órgãos externos.

Segundo Christov (2012), o coordenador pedagógico divide seu tempo com atividades que abrangem desde problemas indisciplinados, como chegada e saída de alunos até dados sobre a infraestrutura. A autora menciona o coordenador pedagógico como um profissional faz tudo: “[...] apagador de incêndio[...]” “[...] animal de muito braços[...]” (CHRISTOV, Op. cit. p.124).

Outro ponto destacado pela autora supracitada, que chama atenção, é a maneira de escolha dos profissionais para o exercício das atividades de coordenação. Como defende a autora, a atividade de coordenação pedagógica é tida como função, ou seja, para a realização dessas atividades, não são feitos concursos públicos, ou seleção simplificada, atividades que tomem como base a análise de currículo e competências. Critérios que levem como fundamento principal a formação docente e o desejo de estar nela.

Em muitos casos presentes em nosso contexto, a função de coordenação pedagógica é ocupada por profissionais designados ou melhor indicados, deslocados, experientes ou não na área, desconsiderando o que versa a LDB em relação a formação exigida, conforme apontado em análises anteriores. Christov (2012) reforça que: “[...] a função de coordenador pedagógico merece ser transformada em cargo a ser ocupado por profissionais concursados, com formação pedagógica; e o tempo de encontros entre professores e coordenadores merece ser revisto e ampliado” (CHRISTOV 2012, p.124).

Ao tratar a respeito da transformação do espaço escolar em um lugar de trocas, formação e construção conjunta de saberes, em uma perspectiva de mudança e inovação na qual o coordenador deve buscar trabalhar, a autora ressalta: “[...] esse lugar não se faz com coordenadores que desejam prioritariamente deixar a sala de aula e não prioritariamente formar professores” (CHRISTOV 2012, p.124).

A visão discutida por Christov (Op. cit.) a respeito da atuação e escolha do profissional para ocupação da função como coordenador é forte, defende uma escolha democrática onde todos os interessados possam de maneira justa concorrer a função, rompendo a política de troca de favores, assim como diminuindo as chances de ocupação por pessoas inexperientes, sem domínio teórico ou prático sobre a função. Acreditamos ser necessário expor as dificuldades enfrentadas nas escolas e o contexto que

envolve o profissional para um melhor entendimento da prática. Se faz também necessário conhecer o caminho que levou o(a) profissional até chegar onde está.

Discutir a realidade, as dificuldades e fragilidades presentes na prática do coordenador, vai além de querer expor o certo ou o errado. Não assumimos aqui uma postura de buscar responsáveis pelo sucesso ou insucesso, mas sim a de buscar entender o que acontece, e juntos unirmos forças, com o intuito de tirar vendas e buscar a construção de novos ideais, almejando mudanças para uma educação com mais qualidade.

Assim, o trabalho do coordenador pedagógico deve ser considerado importante e necessário para o desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica, inclusiva e democrática. Essa última, possibilita a participação e integração de todos nos assuntos e na rotina das instituições educativas. Uma escola onde cada um tenha em si a certeza que é um elemento necessário e importante na construção e desenvolvimento do ambiente escolar, facilita os processos de aprendizagem, bem como, a resolução de problemas que colocam em risco a vivência de uma educação de qualidade.

2.3. A Importância da Gestão Democrática para o Trabalho do Coordenador(a) pedagógico(a).

Para tratarmos da escola em uma perspectiva democrática torna-se necessário discutirmos a respeito de algumas concepções sobre organização escolar e suas características. Libâneo (2001) apresenta três concepções:

- Concepção técnico científica.
- Concepção autogestionária.
- Concepção democrática – participativa.

Segundo o autor, a primeira concepção, a *técnico científica*, baseia-se em princípios administrativos. Apresenta característica do modelo empresarial, tais como, racionalização do trabalho, relações de poder, hierarquização e busca de qualidade total. Nessa concepção, a escola é tida como algo objetivo, controlável com fins e meios, onde seu principal objetivo é a eficiência. Na segunda concepção, a *autogestionária*, Libâneo (2001) apresenta uma organização que enfatiza a responsabilidade coletiva, com participação dos membros de maneira similar. Nesse conceito valoriza-se as relações de reciprocidade.

E a terceira concepção, a *democrática – participativa*, segundo Libâneo (2001), trata de uma visão que defende uma prática de gestão coletiva em que todos possuem a responsabilidade de dirigir, ao

mesmo tempo que também são dirigidos uns pelos outros. Um ambiente onde todos contribuem para a tomada de decisão e escolha do caminho a ser seguido, assumindo suas tarefas realizando-as, apropriando-se do seu papel, avaliando e avaliando-se. A educação nessa concepção torna-se um produto construído socialmente, culturalmente e coletivamente. O autor citado complementa mencionando que essa concepção sofre influências de uma corrente teórica, ao qual defende a organização escolar como cultura:

Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão as coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros. Esta maneira de se ver a organização escolar não exclui a presença de elementos objetivos, tais como as ferramentas de poder externas e internas, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo estado (LIBÂNEO 2001, p.03).

A perspectiva discutida por Libâneo (Idem) considera a escola com dois aspectos, o primeiro, como algo social, ligada as relações sociais, entre os indivíduos e o espaço. O segundo ponto são as relações de poder presentes nesse contexto, onde a escola é um ambiente ligado as relações políticas hierárquicas, podendo ser de organização macro/micro.

A Lei de nº 9.394, de dezembro de 1996 em seu art.14 afirma ser de responsabilidade dos sistemas de ensino, a definição das normas da gestão democrática no ensino público na educação básica, considerando suas necessidades e respeitando apenas os incisos, I e II do art.14, aos quais determinam que levem em consideração a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação de membros da comunidade em conselhos, ou algo semelhante. Desse modo, cabe ao Município e Estado determinarem a maneira como a gestão democrática tem que se constituir nas escolas Municipais e Estaduais, o que evidencia a ideia de que a escola faz parte de um sistema que possui hierarquias às quais está sujeita.

Voltando as discussões de Libâneo (2001), toda escola necessita de um sistema de organização, que é explícito na maioria das vezes no regimento da escola. Tal sistema tem o intuito de assegurar o desempenho da escola. Em geral, as escolas apresentam em seu sistema de organização as seguintes repartições: Direção; Secretaria Escolar; Coordenação; Conselho de Classe; Professores; Pais; Alunos; Assistentes de limpeza; Vigias; Merendeiras e Biblioteca. Cada uma dessas repartições possui uma parcela de importância no funcionamento da escola e no desempenho escolar. A junção

dos trabalhos desenvolvidos por cada uma delas contribui para uma escola acolhedora, segura, organizada e democrática.

Segundo Libâneo (2001) o setor pedagógico é responsável pelas atividades de coordenação e orientação educacional. Tais funções podem variar de acordo com a legislação que o Município ou Estado segue. O autor complementa mencionando as atividades desenvolvidas pelo coordenador, sendo elas: supervisão, acompanhamento, relacionamento com a comunidade, avaliação pedagógica e assistência ao docente, apresentando a última como a mais precisa, e que deve ser o foco dessa função.

A escola como construção social e cultural, em uma perspectiva democrática, participativa, abordada por Libâneo (2001) apresenta-se como algo construído de maneira coletiva, onde o exercício da docência se estabelece de maneira interativa. A instituição torna-se um espaço onde todos visam os mesmos objetivos e estão juntos idealizando, realizando esforços e desenvolvendo trabalhos que concretizem seus ideais. Toda escola possui suas metas e fins, para isso, ações de direção e coordenação de maneira estruturada e conjunta tornam-se essenciais para o alcance das metas e fins traçados. Elementos como: planejamento, organização, formação continuada, avaliação, direção/coordenação, entre outros, são indispensáveis para o sucesso escolar.

Entretanto, nem sempre a escola ou os que nela atuam, possuem uma visão de coletividade em seu cotidiano. Lima e Santos (2007) mencionam que as críticas presentes na escola, de forma mais específica nos comentários acerca do fracasso escolar e análise da atuação do coordenador, geram, no profissional, instabilidade emocional, pelo fato de atribuírem a ele(a) a responsabilidade de maneira única pelo sucesso ou fracasso escolar. A respeito da responsabilidade centralizada no coordenador(a):

Há que se buscar, portanto, um outro olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos prescindíveis às práticas pedagógicas sistematizadas onde cada um e todos se tornam corresponsáveis pelo processo ensino – aprendizagem.” (LIMA; SANTOS, 2007, p.81)

Nessa visão, a escola é mencionada como um ambiente que não possui o sentimento e o entendimento de que é um espaço público e que necessita de interação coletiva para conseguir crescer. Por isso, a escola não deve ter ou permanecer em uma perspectiva que visa um trabalho individualista e competitivo. Acreditamos que os profissionais ali presentes precisam perceberem-se como

semelhantes e ir em busca das mesmas metas, tendo em mente um sistema de organização que entenda e valorize a escola como um único elemento, onde todos são também responsáveis por seu crescimento. Assim, como aqueles que dele fazem uso, levando em conta os esclarecimentos acerca da gestão democrática-participativa, apresentada na concepção de Libâneo (2001).

Lima e Santos (2007, p.85) afirmam que: “Construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por isso, não é empreitada para apenas um elemento”. Os autores ainda mencionam que gestores e coordenadores devem assumir uma postura flexível, sem imposições, favorecendo um clima de contribuições de ideias. Para a construção de uma escola democrática é necessário que todos os setores estejam na mesma perspectiva em interação e com participação ativa, de forma mais precisa os setores de gestão e coordenação, porque possuem um papel de destaque no grupo escolar e por isso devem exercer uma conduta transigente para que possam permitir a aproximação dos demais membros da equipe.

Atuar em uma escola é atuar em comunidade. Não é viver particularidades nem muito menos autoritarismo. A convivência com o outro pode ser uma forma de aprendizagem contínua, que se dá via interação, e essa, é uma grande oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Desse modo, não podemos deixar de pensar em situações que valorizem a coletividade na escola. Estar envolvido no ambiente educacional, se sentir seguro para falar, questionar, sugerir, resolver, dentre outros, não são pontos que se constroem na individualidade, mas sim com convivência e práticas de envolvimento.

Bruno (2010) menciona que o trabalho coletivo é uma grande expectativa, visto que se baseia na ideia de que uma escola de sucesso, com uma educação de qualidade, é construída com a cooperação de todos que a compõem: “Essa ideia de uma escola feita por todos vem sendo reforçada nos últimos anos dentro de uma perspectiva descentralizadora dos serviços públicos que tem pregado a importância da autonomia a ser conquistada nos diferentes espaços de atuação do cidadão” (Op. cit. p.15-16).

A descentralização do poder mencionada por Bruno (2010), a nosso ver, contribui para a construção do sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Quando as decisões são tomadas em grupo, não são apenas as escolhas que são compartilhadas, mas, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso, além de oportunizar o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos.

Devido a isso o coordenador deve buscar criar em seu cotidiano, práticas que oportunizem encontro de convivências, que nesses encontros sejam vistas semelhanças, discutidas dificuldades e resoluções,

que não seja apenas encontros de avisos ou cobranças, atribuições de responsabilidades, nem meras burocracias ou exigências. O corpo docente precisa se sentir realmente amparado, que veja o coordenador como uma figura necessária para o sucesso da educação e que ele(a) também se reconheça assim.

Freire (1982, p. 47, 48), em diálogo com Sérgio Guimarães, menciona as dificuldades enfrentadas pelos docentes, que dizem respeito tanto a espaços estruturais, quanto a aspectos pedagógicos, o autor chega até a sugerir meios para uma atuação pedagógica, coordenada em favor ao suporte docente, mencionando desde já a importância de ter espaços de encontro coletivos, chamando atenção para a atuação vaga e precária da equipe de coordenação pedagógica, concentrada mais em desenvolver atividades dispersas que não devem ser o foco de suas funções:

Em lugar do apoio pedagógico, há muito mais fiscalização, para saber se a professora veio ou não veio, se está dentro da hora ou não está... não há, por exemplo a preocupação em reunir as professoras de uma mesma área, por exemplo, ou as que trabalham numa mesma série. Era possível que, considerando uma área em que houvesse dez, quinze escolas, isoladas ou não, a equipe de supervisão pudesse reunir as professoras que trabalham na primeira série de quinze em quinze dias ou mês em mês, por exemplo. Então se faria uma manhã de estudos, uma tarde de estudo, de avaliação da prática das professoras. As professoras se conheciam, em primeiro lugar, e se falavam entre elas a propósito de seus problemas naquela primeira série [...] No debate com todos, muitos desses problemas passariam a ser realmente reconhecidos um pelo outro, e as soluções planejadas em comum, e a supervisão – aí sim – teria uma tarefa pedagógica teórica. [...] O supervisor deveria passar o ano inteiro fazendo isso, e não anotando falta e presença de professor.

Ao longo do texto o coordenador pedagógico é apresentado por diferentes olhares que abordam suas atribuições, dificuldade e perspectiva em uma realidade escolar pública de qualidade. Mesmo tendo em mente que o sistema envolve o meio em que o coordenador atua diretamente, não deve ser uma justificativa para a permanência em atividades que o faça deixar de lado suas reais atribuições. Afinal, ele(a) também será cobrado por suas tarefas. Desse modo, cabe ao profissional atuante na função a parcialidade e o equilíbrio para ocupar seu espaço como coordenador(a).

A seguir abordaremos o caminho percorrido para se chegar aos nossos objetivos. Posteriormente, apresentaremos os aspectos ligados ao objeto de estudo em nosso contexto escolar, descrevendo suas atividades e dificuldades, enfrentadas pelo coordenador pedagógico em todo o seu espaço educacional.

3. Metodologia

O presente projeto de pesquisa tem como objeto de estudo o coordenador pedagógico atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base no acompanhamento do seu trabalho no campo educacional. Essa investigação foi desenvolvida na Escola Municipal Professora Giselda Vieira Belo na cidade de Garanhuns-PE.

A pesquisa é de natureza descritiva/analítica e de cunho qualitativo. Segundo Rampazzo (2005, p.53): “A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano, sem a interferência do pesquisador”.

Rampazzo (2005) explica que a palavra “fato” não está sendo usada como sinônimo da palavra “fenômeno”. O autor a diferencia mencionando que fenômeno é o fato visto, analisado por alguém (pesquisador). O fato por si só acontece e está presente no contexto observado, independente se há alguém o estudando ou não, entretanto, quando esse fato é observado/analizado passa a ser visto como um fenômeno. Desse modo, o fato passa a ser fenômeno, quando estudados.

Como instrumentos de coleta dados, no primeiro momento foram realizadas visitas para observação, contextualização do ambiente (campo de observação) e identificação das atribuições exercidas pelo coordenador pedagógico. É necessário ter em mente que a observação “[...] é aplicar atentamente os sentidos a um objeto, para dele adquirir um reconhecimento claro e exato” (RAMPAZZO, 2005, p.35). A segunda etapa foi realizada com aplicação de questionário aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com intuito de compreender as atividades desenvolvidas e a relação presente entre docentes, coordenador e gestão, bem como, analisar seus possíveis impactos no desenvolvimento da escola. Por último, também contamos com a participação da equipe de coordenação pedagógica como sujeitos desta pesquisa. Vale salientar que o questionário direcionado a coordenadora contempla questões mais específicas, direcionadas a sua atuação, abordando sua construção profissional e ações.

Todos os questionários foram elaborados a luz do objeto de estudo analisado e posteriormente, seus resultados foram descritos no diário de bordo para serem analisados com o auxílio da fundamentação teórica elaborada. A análise dos dados partiu da busca de sentido entre teoria e prática/ação, acerca do trabalho do coordenador pedagógico com base bibliográfica nos trabalhos de Lomonico (2005), Placco e Souza (2012), Franco M. A. S. (2008), Cunha e Prado (2012) dentre outros.

4. Resultados e Discussões

A pesquisa contou com a participação de quatro docentes e uma coordenadora pedagógica. Os questionários foram entregues individualmente a cada professor participante, além de responderem, se dispuseram a conversar abertamente acerca das perguntas, justificando suas respostas e demonstrando suas convicções. Os docentes serão representados nesse artigo de maneira numerada, prof.^a 01, prof.^a 02 e assim sucessivamente, ressaltando que a ordem foi posta de maneira aleatória, não levando em consideração a ordem de aplicação de questionário aos docentes, com o intuito de manter em sigilo a identidade dos participantes em seu local de trabalho.

A prof.^a 01 possui formação em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar e Gestão Pedagógica, possui onze anos de trabalho educacional. A prof.^a 02 é graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, com quinze anos de experiência. A prof.^a 04 também possui a mesma graduação e especialização que a prof.^a 02 e está no trabalho educacional há quatorze anos. Já a prof.^a 03 possui formação em nível médio com graduação em Psicologia, não possui especialização e trabalha há nove anos nessa área. Três dentre as quatro das participantes possuem vínculos no contraturno, sendo que uma atua fora da área pesquisada. Quanto à coordenação pedagógica, no campo pesquisado, possui apenas uma profissional exercendo tal função. Esta é graduada em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia, está há dezesseis anos como professora e atua na função de coordenadora há cinco anos. Passou a exercer a função após passar por uma seleção fornecida pela SEDUCE (Secretaria de Educação e Esportes). Os critérios definidos para seleção foram a construção de um plano de trabalho e apresentação pessoal.

Iniciamos nossa análise, abordando a escola, o espaço que serviu de base para desenvolvermos nossa pesquisa. É preciso levar em consideração a concepção de que a escola é o espaço de trabalho do coordenador pedagógico e exerce influência em suas ações e atitudes. O ambiente pesquisado em questões estruturais não oferece riscos à segurança, rachaduras, buracos etc. Apesar de tratar-se de um espaço antigo cedido em empréstimo pelos órgãos Estaduais ao Município, encontra-se de maneira conservada. Ao todo, a escola possui cinco (05) salas de aulas, funcionando cinco (05) turmas no período da manhã e cinco (05) turmas no período da tarde, totalizando dez (10) turmas formadas por alunos do primeiro ano ao quinto ano (1º ao 5º) do Ensino Fundamental. A Escola Municipal Giselda Vieira Belo atende, aproximadamente, cerca de trezentos e duas crianças (302).

Para Libâneo (2001) a estrutura organizacional faz parte de qualquer sistema escolar. No que diz respeito a departamentos, a escola é composta por sala de direção, sala de coordenação e secretaria,

sala de leitura, espaço para professores, sala para armazenamento de material, cozinha, banheiros femininos e masculinos, possui também um refeitório, ao lado do pátio de recreação, em uma área coberta, porém sem paredes. Tudo de maneira adaptada, em espaços reduzidos, organizados para atender as necessidades da escola.

A escola não possui brinquedos no pátio e o espaço de recreação é reduzido. Há um pátio curto na frente da escola e outro na parte de trás. Foi possível observar que o espaço ao redor da escola, destinado aos momentos de brincadeira dos alunos, não se apresenta confortável. Embora, a nosso ver, a escola ainda esteja longe em aspectos estruturais de ser o ideal, a prof.^a 03 menciona que esse é um lugar “*ainda bom*” e que já trabalhou em escolas em situações estruturais ainda mais difíceis, ela concorda que ainda há o que se melhorar, mas que a escola fornece condições para se trabalhar.

Em diálogo com a prof.^a 02 e prof.^a 03, foi possível identificar, em suas falas, a falta de investimento nas escolas públicas por parte dos representantes políticos. As duas participantes mencionaram o mesmo problema enfrentado pelos docentes de modo geral: a falta de profissionais de apoio escolar e a ausência de profissionais para acompanhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem, como psicólogos, sala de recursos, fonoaudióloga e material adequado. Aspectos que contribuem, segundo as professoras 02 e 03, para o baixo desenvolvimento daqueles que mais necessitam do suporte docente, os estudantes.

É necessário explicitar que é possível o encaminhamento para atendimento em órgãos externos, no entanto, a burocratização, a espera e a demanda são elementos que contribuem para o não sucesso e a desistência da família. Não há atualmente profissionais especializados no processo de ensino e aprendizagem disponíveis dentro das escolas para atender diretamente as crianças do município.

Sob o ponto de vista da prof.^a 02, ter um suporte dentro da escola para trabalhar direto com os alunos, profissionais e família é essencial para o desenvolvimento escolar. A docente reforçou mencionando que se investe muito em formação. E que essas formações fornecidas aos docentes são “*belíssimas*”, (formação ofertada aos docentes por órgãos municipais, em espaços fora da escola.) causando aos docentes reflexões significativas, acerca de sua ação na escola, mas que quando chega na escola, a ausência de material diversificado, a falta de profissionais específicos para o suporte docente, desanima e obriga o/a docente a improvisar. Por isso, acaba deixando no profissional o sentimento de frustração ao sentir sua prática pedagógica limitada e ainda ao final do ano letivo ser visto como responsável pelo não sucesso escolar daqueles que necessitaram ao longo do ano letivo de um suporte que se estendeu além dos limites da escola.

A coordenadora se identifica, dentro do espaço escolar, como um elemento de articulação entre os docentes e os demais membros da escola, com responsabilidade e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Afirmar também que, em parte, no desenvolvimento de suas atividades se sente insegura ao se deparar com demandas que estão fora do seu alcance, situações como material pedagógico e ausência dos pais.

Dentro de tantas observações acerca das dificuldades enfrentadas pelas docentes, a prof.^a 01, a prof.^a 02 e a prof.^a 04 afirmam que o papel da coordenação pedagógica, dentro desse espaço, é o de auxiliá-los em suas necessidades pedagógicas, fornecendo suporte a didática docente. Entretanto, a prof.^a 03 fornece mais um aspecto além dos já mencionados acima, a função do coordenador pedagógico como mediador das relações na escola. Pensando nisso, trazemos à tona o que Bruno e Almeida (2012) defendem ao afirmarem que a formação inicial do coordenador pedagógico deve estar relacionada as relações interpessoais com o propósito de fornecer ao profissional atuante na área, o conhecimento para saber lidar com outro, auxiliando-o na construção de um processo de mudança. Ideias semelhantes à da autora Christov (2012), que também defende a necessidade de conhecimento das relações interpessoais para o trabalho de coordenação.

Todas as professoras entrevistadas abordaram a relação com a coordenadora como uma relação de troca e de suporte, a prof.^a 04 afirma que a coordenadora serve como um elo entre os demais professores e membros da equipe escolar. Durante as observações também foi possível notar a relação recíproca de acolhimento, diálogo e respeito entre os membros da equipe escolar. Quando questionados acerca da importância da função da coordenação pedagógica, as prof.^{as} 02, 03 e 04 apresentaram respostas muito semelhantes, as três afirmam a importância do coordenador e concordam com as essencialidades de seu trabalho, tendo em mente que sua atuação é de extrema importância para a qualidade da educação, fornecendo suporte e apoio nas dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Entretanto, a prof.^a 01, apesar de concordar com a importância do coordenador pedagógico, mencionou também que o seu papel na escola, está sendo sufocado pelas atividades burocráticas vindas de órgãos externos. Segundo ela, o tempo destinado ao suporte docente fica reduzido devido à demanda recebida. E sugere que tal função pode contar com mais um profissional para auxiliar nas questões burocráticas. Franco (2011) expõe que esses registros burocráticos, atas, mapas, fichas e etc, não têm de maneira clara, aos olhos dos docentes, a sua importância, não são vistos como um aliado para a melhoria e acompanhamento das atividades escolares de aprendizagem, isso traz aos docentes a ideia de que essas atividades não passam de procedimentos técnicos. Franco (2011) defende que

tais atividades sejam melhores expostas aos docentes e que realmente sejam usadas como um ponto de partida para a intervenção na escola, esclarecendo que tais atividades possuem sua importância dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto as relações entre família e escola, as professoras afirmam que há uma grande participação dos pais no processo de ensino – aprendizagem, que tem se mostrado significativa. As famílias vêm se mostrando mais atentas ao acompanhamento da vida escolar das crianças. As professoras participantes mencionam que notam a relação dos pais/coordenação e professores com características mais semelhantes a uma relação de parceria, buscando sempre diálogo com os professores(as) para saber como anda a vida escolar dos seus respectivos filhos/as. outro aspecto mencionado, é a participação dos pais ou responsáveis nas festividades e apresentações das crianças na escola. A coordenadora articula atividades como: reuniões paralelas com turmas, dia da família na escola, plantões e etc. Essas atividades têm o intuito de buscar o envolvimento com os pais e responsáveis dos alunos, entretanto, nesse aspecto, ainda há o que se melhorar, confessa a participante.

Em relação a questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem, foi possível notar que tais aspectos funcionam de maneira circular, interligados. Os pais quando se sentem insatisfeitos, com quaisquer atividades ou postura do docente, buscam a gestão da escola, que inicia a conversa, no entanto, a mesma solicita a presença da coordenação e em seguida busca a presença da/o professor/a. Desse momento em diante são vistos os motivos que levaram a insatisfação do representante da criança, esclarecendo dúvidas e discutindo soluções. E, quando a situação se inverte, é a vez da escola buscar a família? Os docentes costumam expor suas dificuldades à coordenação, que passa a acompanhar o/a aluno/a, mediando com o diálogo e registrando em um caderno as vezes que o aluno precisou se ausentar da sala de aula para dialogar com a coordenação, quando o caso passa a se repetir e o diálogo não sensibiliza o aluno ou não surte mais efeito, o responsável é convidado a ir à escola.

Notamos que a escola busca por si só, em primeiro lugar, solucionar as situações que surgem, tomando para si, em alguns casos, problemas que não se constituem somente na escola. Na maioria das vezes, a escola é apenas o espaço onde eles se manifestam. Em meio as descrições das relações existentes na escola recordamos o que Orsolon (2010) defende em relação a família – escola como uma parceria, tendo em mente que a parceria se trata do trabalho em conjunto, em busca da educação de crianças e jovens. Mesmo que ainda seja difícil, que a escola assuma uma postura de incomodar, quando solicita a presença e a participação dos responsáveis, é necessário que cada responsável busque a escola continuamente para o acompanhamento da vida escolar de seus filhos e filhas, deixando de lado o hábito de só ir à escola quando solicitado. Afinal, hoje as escolas devem instituir

uma postura democrática – participativa desconstruindo a ideia de escola como centralizadora e dona do poder. As famílias, devem, junto as escolas, estabelecerem parcerias e compromisso com a educação da vida escolar das crianças e jovens.

Temos a concepção de que o conselho de classe é também uma maneira de aproximação entre família – escola, quando articulado entre todos, torna-se uma oportunidade de aproximação da escola com a família no processo de ensino –aprendizagem. Em diálogo com a coordenadora, a mesma explica que os encontros para discussões sobre esse tipo de questão ocorrem durante o ano, ao fim das unidades didáticas e que ao final do ano letivo, aspectos como esses não são mais discutidos, pelo fato de, ao longo do ano, já terem sido trabalhados.

A coordenadora complementa que umas das ações feitas por ela e os docentes são as atividades de intervenção, que têm como objetivo auxiliar os docentes com atividades direcionadas a cada caso de criança que se encontra em distanciamento no processo de ensino – aprendizagem do restante da turma. Além dessas atividades, a coordenadora identifica como atribuições desenvolvidas por ela, sugestões de conteúdos ligados aos projetos.

Acerca das atividades de formação no âmbito escolar a prof.^a 01 reconhece que tais atividades não acontecem como deveria. Outro ponto relatado, que reflete nos encontros coletivos na escola, é o exposto pela prof.^a 02 relatando que os encontros coletivos ocorrem com variações, dependendo da carga horária de cada docente. Fato confirmado pela coordenadora. Uma grande parcela desses profissionais teve sua carga horária reduzida para cento e cinquenta horas/aulas (150 h/a). Os responsáveis pela redução alegam que tais profissionais prestaram concurso cujo edital fornecia como base 150 h/a, embora outros chefes do poder executivo municipal já terem, em anos anteriores, reajustado a carga horária dos docentes, concordando com que os docentes alegam, sobre tal carga horária ser insuficiente para a demanda das atividades escolares praticadas. Entretanto, isso não impediu o atual reajuste na carga horária docente.

A situação relatada ocasiona à prática docente interferência em suas atividades de planejamento, pesquisa e discussão dos problemas que aparecem no dia a dia da escola. As professoras afetadas buscam se adaptar no intuito de desenvolver suas atividades dentro do tempo disponível em sua carga horária. A coordenadora em meio a divergência que ocorre busca subsidiar os/as docentes para que seu trabalho e o dos profissionais que sofrem com a redução, não seja desenvolvido de maneira “atropelada” sem planejamento prévio. Lomonico (2005) ao afirmar a importância de se trabalhar com planejamento na esfera educacional, complementa que seu uso é essencial para o exercício

seguro da ação. Desse modo, a coordenadora junto aos docentes, busca usar todo o tempo possível na escola para assegurar o planejamento das rotinas diárias, já que professores que tiveram sua carga horária reduzida para 150 h/a participam apenas dos encontros coletivos.

Entendemos o ato docente em não querer exercer uma carga horária maior ao que lhe é remunerado como um ato político, de luta a favor de seus direitos e convicções. E vemos a postura da coordenadora como uma ação de entendimento, cumplicidade para com o coletivo e respeito ao ato político das reivindicações de seus colegas de trabalho.

Diante da postura adotada, Placco e Souza (2012) apresenta o coordenador como uma figura de conexão, um mediador na escola. Entretanto, entre as divergências ocorridas na prática, está a frequência dos encontros coletivos, que ocorrem uma vez ao mês e a construção de sua pauta. Neste caso, concordamos com Christov (2012) que nos informa que a ampliação e revisão do tempo de encontros nas escolas entre professores e coordenadores deve ser revista, com o intuito de fornecer tempo maior para as discussões coletivas.

As reuniões coletivas são marcadas por repasse, avisos, recomendações etc. Não tem como foco a discussão de questões que afligem os docentes. Assuntos como esses são tratados no dia a dia, na rotina escolar. Os encontros são pautados nos repasses a respeito de projetos e atividades vindas de órgãos externos, como a Secretaria de Educação.

As prof.^a 01 e 02 afirmam não ser de muito auxílio ao exercício docente, os encontros mencionados, pelo fato de não tratar as dificuldades, maneiras de soluções, nem ao menos contam com visitas de profissionais externos para discutir e tratar as complexidades enfrentadas por parte dos docentes. A prof.^a 04 reitera que, esses momentos são apenas usados como repasse de normas, orientações e pedidos. A prof.^a 03, se contrapõe, afirmando que tais encontros são de grande auxílio, pois, possibilita reflexão, mas quando questionada acerca dos pontos aos quais merecem mudanças, a mesma declara que a demanda burocrática torna esses momentos em repasses e percebe que há carência em encontros formativos e reflexivos. Desse modo, entendemos que tais encontros não têm seu foco em questões internas, prevalecendo a demanda externa.

A coordenadora afirma que os assuntos discutidos nos encontros coletivos, são projetos, planejamento e fichas de monitoramento de leitura entre outras questões que envolvem a escola. A mesma, considera sua prática dentro de uma perspectiva reflexiva, entendendo tais demandas como necessárias que são assuntos aos quais também são necessários, mas uma ação reflexiva vai além dessa situação.

Notamos, por parte do corpo docente, o desejo de transformação desses encontros, para que sejam construídas pautas com foco nas necessidades didáticas da escola, buscando discutir dificuldades enfrentadas, suas possíveis soluções, que contassem com auxílio de mais profissionais externos, com o intuito de fornecer maior assistência ao suporte docente. A postura adotada se assemelha a defendida por Cunha e Prado (2012) ao apontarem a co-formação como um meio de se trabalhar a formação na escola com base na reflexão da ação docente, contando com a participação do coletivo. Nessa perspectiva, não são dispensadas a possibilidade de suportes externos.

Embora não esteja dentro dessa perspectiva de trabalho, o coordenador é visto pelo corpo docente como um profissional necessário para a atuação docente. A certeza de poder contar com alguém para dividir suas aflições e dificuldades, ainda que em meio aos atropelos do dia a dia, é um dos pontos mais enfatizados pelos participantes que, apesar de reconhecer a necessidade de mudança na ação da coordenadora, identificam também que todos fazem parte de um sistema, que se constitui hierarquicamente com relações de subordinação, sabendo que todos estão sujeitos a prestação de contas aos órgãos externos.

Em meio as visitas feitas à escola, para acompanhamento das atividades de coordenação, presenciamos as observações realizadas pelo coordenador em salas de aula. Tal atividade apresentava como objetivo acompanhar a prática docente. É uma atuação comum que faz parte do planejamento mensal da coordenadora. São registradas atividades, recursos utilizados e etc. Ao fim das visitas de acompanhamento, os docentes são chamados individualmente para a devolução dessas visitas. Trata-se do momento de exposição dos pontos observados. Desse modo, podemos considerar tal momento como uma oportunidade de reflexão, embora se distancie das ideias de Cunha e Prado (2012), trata-se ainda de uma oportunidade de diálogo e reflexão.

Diante da pesquisa realizada na escola campo, identificamos que o coordenador se apresenta como um profissional envolvido em suas atividades, realizando ações que se aproximam das ideias de Lomónico (2005), realizando quando necessário, atos considerados por Christov (2012) e por Franco M. A. S. (2008) como emergenciais. Entretanto, não percebemos, na coordenadora, sujeito desta pesquisa, uma profissional que evita realizar suas funções, mesmo desenvolvendo, por muitas vezes, atividades rotineiras como abrir portão, organizar filas, servir merenda e etc. A coordenadora desabafa que nos momentos de formação destinados à sua função o objetivo é deixar claro o campo ao qual o coordenador deve atuar na escola, porém revela ser um fato difícil de acontecer, pois a demanda da escola é muito grande e as atividades fogem do foco de atribuições da coordenação

pedagógica. Segundo ela, isso também é uma das dificuldades enfrentadas por ela em sua rotina diária na escola.

Diante dos dados coletados e analisados, constatamos que a coordenação escolar é de suma importância para o desenvolvimento de atividades voltadas para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e, que, a participação dos docentes e discentes nos processos decisórios, participativos e coletivos, são imprescindíveis na atuação do coordenador.

5. Conclusão

O coordenador busca viver em sua prática atividades semelhantes a defendida pelos autores(as) abordados, mas dentro de um contexto que merece ser revisto. Um sistema que demanda muitas solicitações, uma escola com pouco suporte ao coordenador e docente, com um sistema de escolha para o exercício da função, que não prioriza pessoas especializadas, que não se investe suficientemente em formação para aperfeiçoamento dessas habilidades e que não vê a escola como um ambiente autônomo, com peculiaridades individuais, onde cada equipe apresenta suas necessidades e desejos. Enquanto a escola não for vista e ouvida em uma relação horizontal de igual para igual e as ordens continuarem a serem decrescente, continuaremos sem entender para que serve o coordenador, tanta burocratização, projetos e etc.

Ao iniciarmos este Trabalho de Conclusão de Curso, objetivamos, de forma geral, analisar a atuação do coordenador pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também identificar as atividades que competem a coordenação pedagógica, além de compreender como as atividades desenvolvidas pelos coordenadores junto aos docentes/pais/gestão têm impactado no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, trazendo uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelo coordenador(a) na escola.

Diante dos objetivos propostos, chegamos a algumas constatações. Quanto à atuação do coordenador pedagógico, podemos afirmar que esta tem sido desenvolvida de forma adequada, entretanto, apresenta algumas limitações que estão relacionadas a capacidade de desenvolvimento de atividades pedagógicas autônomas no que concerne aos encontros pedagógicos/coletivos. Estes não são organizados ou planejados, previamente, de acordo com as necessidades de cada turma. Existe a obrigatoriedade de prestação de contas aos órgãos externos o que restringe algumas ações pedagógicas a atividades meramente burocráticas. Mesmo diante deste cenário, a atividade do coordenador pedagógico, na escola campo de pesquisa, tem contribuído, significativamente, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Quanto as atividades que

competem a coordenação pedagógica, foi possível compreender que estas têm sido contempladas nas ações voltadas ao suporte pedagógico, acompanhamento da prática docente e apoio aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que a elaboração deste trabalho acadêmico possibilitou a ampliação dos estudos relacionados ao tema proposto, visto que este é escasso nas pesquisas desenvolvidas no curso de Pedagogia, conforme levantamento do estado da arte elaborado previamente. Esperamos que esta pesquisa possa servir de auxílio aos que lidam diretamente com estudos e práticas voltadas para a atuação do coordenador pedagógico nos espaços escolares.

6. Referências

1. BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17 de fev. 2018.
2. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a Educação Continuada**. São paulo: 13ª edição Loyola, 2010.
3. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. In: *PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação*. São Paulo: 4ª edição, 2012.
4. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo; 4ª edição, 2012.
5. CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo; 4ª edição, 2012.
6. FRANCO, Francisco Carlos. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. São paulo: 9ª Edição Loyola, 2011.
7. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltipla Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.
8. FREIRE, Paulo. Sobre Educação: **Diálogos / Paulo Freire e Sérgio Guimarães**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 35-49, 1982
9. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: alternativa, p. 123-140, 2001.

10. LIMA, Paulo Gomes; DOS SANTOS, Sandra Mendes. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et Educare, v. 2, n. 4, p. 77- 90, 2007.
11. LOMONICO, Circe Ferreira. **Atribuições do coordenador pedagógico**. São Paulo; 3ª edição, 2005.
12. ORSOLON, Luzia Angelina Marino. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**; 2010.
13. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação**. São Paulo; 4ª edição, 2012.
14. RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: 3ª edição Loyola, 2005.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano XII, Número 32, Junho – 2019

Célio Rodrigues Leite

Formado em Ciências Biológicas e Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, Brasil; Estágio Científico realizado na Universidade do MINHO, em Portugal; professor concursado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, membro fundador do Grupo Internacional de Pesquisas em Políticas, Práticas e Gestão da Educação – GIPPPGE; autor de diversas obras sobre educação; endereço eletrônico: celio-leite@uol.com.br

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

PERCEPÇÕES DE ALUNOS ADOLESCENTES BRASILEIROS E PORTUGUESES SOBRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo sobre os estilos de liderança de professores e o nível de controle coercitivo empregado por estes profissionais em sala de aula a partir da percepção de alunos brasileiros e portugueses. Também são evidenciadas as questões a respeito da preocupação dos professores portugueses sobre a competição entre alunos e o cumprimento de programas institucionais. A seleção da amostra foi não probalística, composta por 196 alunos e 20 professores. Verificaram-se concordâncias e divergências entre a autopercepção dos professores tanto no Brasil quanto em Portugal e o que foi percebido por alunos adolescentes nos dois países.

Palavras-chave: Estilos de liderança. Brasil. Portugal. Professores e alunos

PERCEPTIONS OF BRAZILIAN AND PORTUGUESE STUDENTS ON TEACHERS' LEADERSHIP STYLES

ABSTRACT

This paper presents a study on teacher leadership styles and the level of coercive control employed by these classroom professionals from the perception of Brazilian and Portuguese students. Questions about the concern of Portuguese teachers about student competition and compliance with institutional programs are also highlighted. The sample selection was non-probabilistic, consisting of 196 students and 20 teachers. There were concordances and divergences between teachers' self-perception in both Brazil and Portugal and what was perceived by adolescent students in both countries.

Keywords: Leadership Styles. Brazil. Portugal. Teachers and students

1. Introdução

A liderança está presente em todas as culturas e áreas do conhecimento e pode ser definida como um processo de influência e apoio a outras pessoas para que elas tenham êxito naquilo que se propuseram a fazer (CHIAVENATO, 2005). Porém, as práticas e os comportamentos de liderança podem se desenvolver de maneiras diferentes em determinadas culturas, países e profissões. Os líderes podem colaborar mais efetivamente para o trabalho educativo. Dependendo da realidade vivenciada pelos alunos a influência exercida pelo professor pode contribuir no direcionamento da postura desses alunos (RIBEIRO, 2040).

Tratar da liderança no contexto escolar passa pelos estudos sobre as relações entre professores e alunos e como estes professores superam as práticas convencionais, permitem uma visão partilhada, incentivam as pessoas a buscarem novos horizontes, indicam o melhor caminho e, sobretudo, são proativos. A literatura apresenta diversos estudos sobre essas relações (ABREU; MASETTO, 1990; BATISTA, 2013; MORALES; VALLEJO, 2001; SILVA; NAVARRO, 2012). De acordo com estes pesquisadores, considerar a capacidade do professor de se adaptar ao contexto em que está inserido e a sua habilidade para gerir as relações interpessoais que são comuns nos espaços educativos é fundamental para o bom desenvolvimento do seu trabalho. Em um momento em que se propõe oferecer uma escola em que todos são bem-vindos e que deve estar adequada para lidar com as dificuldades impostas por essa heterogeneidade, se faz necessário agregar conhecimentos que possibilitem o devido entendimento dos desafios a serem superados.

Segundo Abreu e Masetto (1990), o trabalho do professor em sala de aula é expresso pela relação que ele tem com a sociedade. Os autores afirmam ainda que a forma como os professores se apresentam em sala de aula contribui ou não para uma adequada aprendizagem dos alunos. Por isso, o relacionamento entre o professor e o aluno passa a ser um fator preponderante no desenvolvimento desse processo. Barg (2009) afirma que as interações professor-aluno em sala de aula podem afetar a eficácia dos estudos, pois os alunos que têm boas relações com seus professores tendem a experimentar o sucesso acadêmico positivo.

No início dos anos de 1980, Maccoby e Martin (1983) propuseram um modelo teórico para definir a relação entre pais e filhos, denominado de “estilos parentais”, considerando as dimensões fundamentais nas práticas educativas, que são: exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*). Vários autores afirmam que a exigência se refere a todas as atitudes que os pais buscam para controlar o comportamento dos filhos, estabelecendo, portanto, limites e regras

(GLASGOW et al., 1997; LAMBORN et al., 1991; WEBER, 2008). A responsividade está ligada às atitudes “compreensivas” que os pais adotam para com os filhos, por meio do apoio emocional, desenvolvendo dessa forma a autonomia e a autoafirmação das crianças e dos jovens (AUNOLA; STTATIN; NURMI, 2000; PARISH & MCCLUSKEY, 1992).

Aliado a essas duas dimensões ainda está o controle coercitivo (SIDMAN, 1995), que se refere à coerção, ou seja, o ato de reprimir de forma coercitiva, empregando atitudes nada construtivas, tais como castigos e ameaças. Segundo Sidman (1995, p. 34), “nós vivemos em um mundo coercitivo/aversivo, bombardeados por sinais de perigo e ameaças”, ainda, “a vida social de adolescentes entre seus amigos intensifica o modelo coercitivo”.

Para estudar a percepção dos alunos adolescentes sobre os estilos de liderança dos professores, considerou-se o modelo de estilos parentais iniciado por Baumrind (1966), pois se apresenta como uma base teórica sólida e coerente, considerando que diferentes climas emocionais e graus de responsividade e exigência, bem como controles coercitivos, também estão presentes na relação professor-aluno. Assim, Batista (2013) fez uma analogia com os estilos parentais e descreveu os estilos de liderança de professores, afirmando que esses estilos criam um clima emocional em sala de aula e alteram ou não a receptividade do aluno em relação à aprendizagem. São quatro estilos, de acordo com Batista (2015), descritos a seguir:

Estilo de liderança autoritário: predomina a “alta exigência e a baixa responsividade”. Geralmente, o professor valoriza a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional da escola. Seus alunos devem ser obedientes e seguir as regras, mesmo sem compreendê-las.

Estilo de liderança permissivo: o professor é responsivo, porém não exigente. Nesse caso, não se importa com o estabelecimento de regras e limites, nem monitora o comportamento dos seus alunos. Nesse estilo, tanto comportamentos adequados quanto inadequados são reforçados de forma contingente.

Estilo de liderança negligente: o professor não é responsivo nem exigente. Não estabelece regras e limites, na relação com seus alunos, não monitora seus comportamentos. Geralmente não estabelece uma relação afetiva com seus alunos.

Estilo de liderança autoritativo³²: é considerado aquele estilo em que o professor combina as dimensões de responsividade e exigência de forma equilibrada, sendo, portanto, considerado o melhor estilo. O professor estabelece limites, regras claras e coerentes e monitora o comportamento dos seus alunos, com afetividade.

Considerando esse modelo teórico sobre a liderança no contexto escolar, o presente estudo, a partir de dados coletados no Brasil e em Portugal, se propõe a apresentar a percepção de alunos adolescentes brasileiros e portugueses sobre os estilos de liderança de seus professores, fazendo um contraponto entre os dois países e possibilitando uma reflexão sobre essas duas realidades.

2. Material e Método

A pesquisa foi conduzida no Brasil e em Portugal. A seleção da amostra foi não probabilística, sendo composta por 196 alunos (98 em cada país), que avaliaram os estilos de liderança de 10 professores de uma escola pública no Brasil e 10 professores de uma escola pública em Portugal. O estudo ocorreu durante o estágio científico de doutorado realizado pelo autor, na Universidade do Minho em Portugal, sendo parte de uma pesquisa mais ampla sobre a percepção dos alunos adolescentes sobre os estilos de liderança de professores, referente à sua tese de doutorado.

Os dados utilizados foram coletados por meio de dois instrumentos: os alunos responderam à escala denominada Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), Batista (2013), acrescida de uma pergunta aberta, indagando-os sobre o que fariam para ser considerados um bom professor. Os itens utilizados na pesquisa basearam-se na escala IELP proposta por Batista (2013), em sua versão completa com 56 itens, em que 21 referem-se à responsividade, 16 são da exigência e 19 compreendem o controle coercitivo³³. Todos os itens foram mensurados em uma escala de 3 pontos, sendo (1) nunca ou quase nunca (2) às vezes e (3) sempre ou quase sempre.

Ainda, foi aplicado somente aos alunos portugueses uma segunda escala, elaborada pelos próprios pesquisadores, objetivando conhecer a percepção dos alunos portugueses sobre algumas questões pertinentes àquele país. Foram considerados os seguintes indicadores: O professor incentiva a competição entre os alunos; O professor limita-se a cumprir o programa da disciplina; O professor

³² Segundo Lins (2014), o termo autoritativo, que não se encontra dicionarizado em português, foi escolhido por alguns autores (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000) como tradução para a expressão em inglês *authoritative*, que significa que tem autoridade, ou que é confiável, a fim de se manter a semelhança com o termo original e sua filiação, evitando confusões com outras expressões também usadas para designar estilos de liderança, como o termo democrático.

³³ Para a avaliação do controle coercitivo utilizou-se as seguintes categorias: baixo controle coercitivo, “tendência a baixo controle coercitivo”, “tendência a alto controle coercitivo” e alto controle coercitivo.

incentiva a participação dos alunos na vida da escola; O professor centra sua atividade pedagógica no treino de exercícios propostos pelo GAVE/IAVE³⁴; O professor valoriza muito os resultados acadêmicos dos alunos. Os itens foram mensurados em uma escala de 5 pontos, variando de 1 = concorda totalmente a 5 = discorda totalmente.

Os professores brasileiros e portugueses responderam a um questionário sociodemográfico e de trabalho com questões específicas sobre gênero, idade, tempo de regência de classe com adolescentes, disciplinas que lecionam e formação acadêmica, elaborado pelos próprios autores da pesquisa. Ainda foi apresentado aos professores três questões que medem seu estilo de liderança autodeclarado: Quanto você é participativo com seus alunos, por exemplo: elogia o comportamento adequado, incentiva boas ações, mostra-se como modelo, é afetivo, se preocupa com eles, ajuda quando alguém precisa, considera todos os alunos importantes; Quanto você é exigente com seus alunos, por exemplo: coloca as regras, com clareza, diz o que exatamente deve ser feito, cobra o cumprimento das regras por todos, cobra tarefas que eles possam cumprir, é consistente nos encaminhamentos; Quanto você costuma exceder-se diante de comportamentos inadequados dos alunos, por exemplo: briga, grita, fala palavras duras). Todas as perguntas foram medidas em uma escala de 10 pontos, variando de um, para o mínimo, a 10, para o máximo.

Os alunos foram identificados pelo código alfanumérico A1, A2 e assim sucessivamente, até completar os 98 alunos brasileiros e os 98 alunos portugueses. Os professores foram identificados pela abreviatura da disciplina acompanhada de um número, devido à existência de mais de um professor para a mesma disciplina, assim exemplificado: PORT1 (professor de Português), MAT1 (professor de matemática), totalizando 10 professores em cada país.

Os dados coletados, passíveis de tratamento quantitativo, foram sistematizados utilizando o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 22). Para análise desses dados, utilizaram-se medidas descritivas: média[M], desvio padrão [DP], porcentagem e o teste estatístico qui-quadrado de Pearson, visto que o índice de significância do teste de Kolmogorov-Smirnov demonstrou a não normalidade dos dados ($p < 0,05$). Para avaliar a confiabilidade das escalas, foi calculado o Alpha de Cronbach (α). As perguntas abertas foram categorizadas por equivalência semântica do conteúdo, para análise qualitativa, e também utilizadas para ilustrar os resultados estatísticos.

34

Avaliação nacional realizada em Portugal, semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no Brasil.

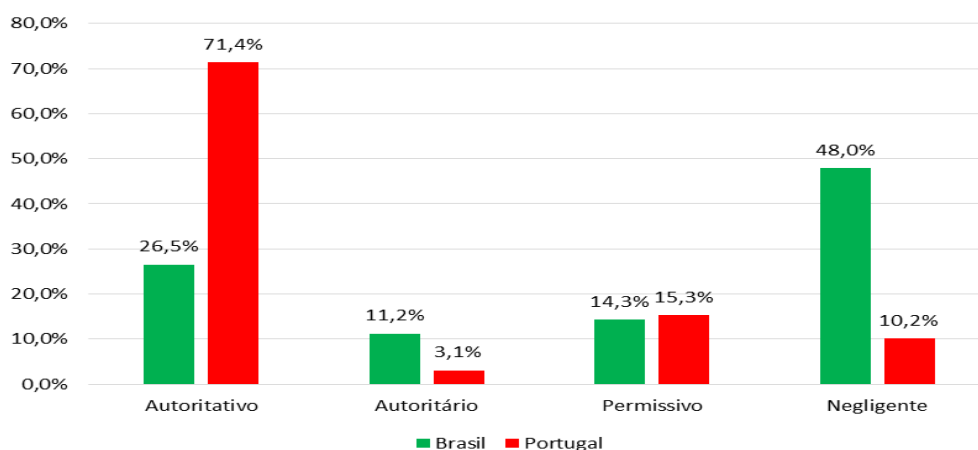
3. Resultados e Discussão

No Brasil os dados foram coletados numa escola pública localizada na região sul do país, que atende alunos dos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano) e ensino médio regular e profissionalizante. Em Portugal a coleta de dados também foi realizada numa escola pública localizada no norte do país. Essa escola oferta o ensino integrado do 1º ao 12º ano (correspondente ao ensino fundamental e médio no Brasil) e possibilita que o aluno complete sua formação geral com o ensino especializado da música. A média de idade dos alunos no Brasil foi 16,07 anos (DP = 1.54) e, em Portugal, de 16,11 anos (DP = 0,86). A amostra caracterizou-se por uma predominância de mulheres (55,10% no Brasil e 68,40% em Portugal) e de alunos no primeiro ano (59,20% no Brasil e 63,26% em Portugal).

Em relação aos professores avaliados, 59,20% têm entre 36 e 50 anos no Brasil e todos os professores de Portugal pertencem a essa faixa etária; referente ao gênero, 72,40% no Brasil e 70,40% em Portugal são mulheres. Todos os professores, nos dois contextos da pesquisa, têm curso superior completo em licenciatura, e no Brasil 74,50% têm especialização e em Portugal todos são mestres. A maioria dos professores no Brasil trabalha com alunos adolescentes há mais de 10 anos (72,40%) e, em Portugal, todos os professores apresentam esse tempo de serviço. Os professores analisados ministram as disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

Referente aos estilos de liderança autoritário, permissivo, negligente e autoritativo, estes foram originados por meio dos escores brutos dos itens das escalas de responsividade ($\alpha = 0,916$) e exigência ($\alpha = 0,865$). A Figura 1 apresenta as diferenças entre Brasil e Portugal na percepção dos alunos.

Figura 5 - Estilos de liderança de professores no Brasil e em Portugal na percepção dos alunos adolescentes



Fonte: dados da pesquisa.

O teste qui-quadrado revelou que houve diferença significativa, $X^2(3, N = 196) = 48.79, p < 0.05$ entre a percepção dos adolescentes sobre os estilos de liderança dos professores nos dois países. Por meio da Figura 1, observa-se que 71,4% ou 70 alunos em Portugal consideram o professor autoritativo, e no Brasil a predominância foi o estilo de liderança negligente (48,0%, 47 alunos). Não houve diferença estatisticamente significativa ($p > 0.05$) nos estilos de liderança dentro de cada país, quando considerados o gênero e a idade dos alunos.

Quando analisado o gênero e a idade dos professores, os resultados mantiveram os padrões anteriormente descritos, ou seja, quando considerado o estilo de liderança para o Brasil houve a predominância do negligente e para Portugal do autoritativo.

Com relação ao tempo de serviço dos professores, o teste qui-quadrado demonstrou que houve diferença estatisticamente significativa para o Brasil, $X^2(9, N = 98) = 18.33, p < 0.05$, em que os professores com tempo de regência até cinco anos possuem a predominância do estilo autoritativo, já quando considerado o tempo de regência a partir de cinco anos, o estilo predominante passa a ser o negligente. Já em Portugal, todos os professores que compuseram a amostra possuem mais de 10 anos de regência, predominando o estilo de liderança autoritativo.

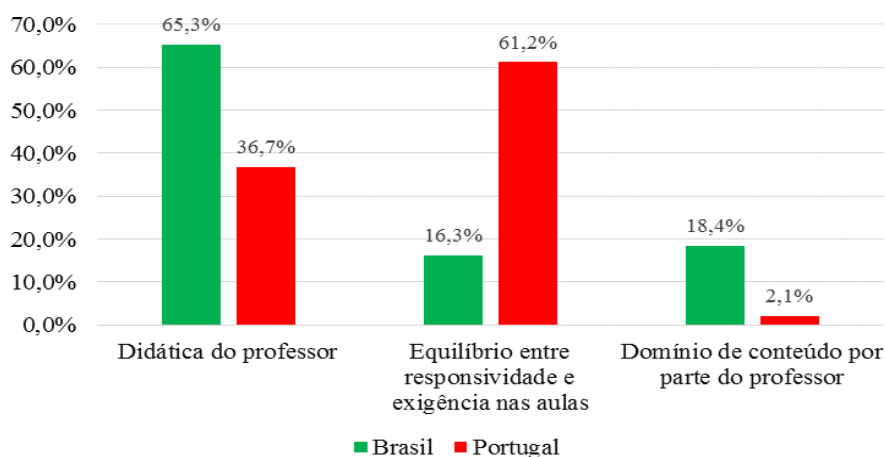
De acordo com esses dados, pode-se afirmar que os professores brasileiros mais jovens têm os melhores resultados na percepção dos alunos adolescentes. Professores com menos tempo de serviço, que teoricamente são os mais jovens, são mais autoritativos, menos autoritários e menos negligentes na percepção dos alunos brasileiros. Por hipótese, isso teria relação com uma possível proximidade entre as idades dos alunos e professores. No entanto, isso não é uma regra, pois dentre os professores com menos tempo de serviço com adolescentes também estão professores com maior idade. Em relação a Portugal não foi possível comparar dados, pois todos os professores portugueses têm mais de 10 anos de regência com adolescentes. No entanto, os dados indicam que os alunos portugueses consideram seus professores autoritativos, mesmo com tempo de regência acima de 10 anos, o que diferencia dos dados coletados no Brasil.

Referente às disciplinas ministradas pelos professores o teste qui-quadrado não revelou diferença significativa, $X^2(33, N = 98) = 46.29, p > 0.05$ entre os estilos de liderança e as disciplinas ministradas no Brasil. Dado que legitimou manter a análise considerando o número expressivo de professores brasileiros e reduzido número de professores portugueses Apesar disso, há uma leve tendência a serem mais negligentes na maioria das disciplinas, com exceção de Sociologia, em que foram considerados um pouco mais autoritativos, História um pouco mais autoritários e, em Arte, mais

permissivos. Já em Portugal, o teste apresentou diferença significativa, $X^2(6, N = 98) = 17.60$ $p < 0.05$, visto que o percentual predominante em todas as disciplinas é do estilo autoritativo (71.4%).

As respostas dadas pelos alunos sobre o que eles consideram ser um bom professor foram agrupadas em três categorias a fim de identificar quais são as tendências dominantes. Didática do professor, por exemplo “Daria aulas mais interativa” (A22); equilíbrio entre responsividade e exigência nas aulas, por exemplo “Um bom professor é aquele que trata os alunos de igual forma, é simpático e exigente” (A35) e domínio de conteúdo por parte do professor, por exemplo “Tem que ter domínio de conteúdo” (A54). A Figura 2 apresenta os resultados obtidos.

Figura 2 – Categorias de respostas sobre o que o aluno considera ser um bom professor



Fonte: dados da pesquisa.

Diante dos resultados apresentados pode-se afirmar que os alunos brasileiros estão mais preocupados com a didática do professor, deixando em segundo plano outros atributos importantes referentes ao equilíbrio entre responsividade e exigência nas relações interpessoais, o que caracteriza o professor considerado autoritativo e menos ainda o domínio de conteúdo. Possivelmente estão falhando na conduta de suas aulas em aspectos importantes como sua interação em sala de aula e o domínio de conteúdo. Os alunos portugueses consideram que para ser um bom professor acima de tudo tem de ter equilíbrio entre responsividade e exigência, ou seja, atuar com um perfil denominado autoritativo. A didática também foi destacada porém num percentual bem menor e em relação ao domínio de conteúdo pode-se afirmar que para os alunos já é uma questão inerente à função do professor e portanto deve fazer parte do seu *Know-how*.

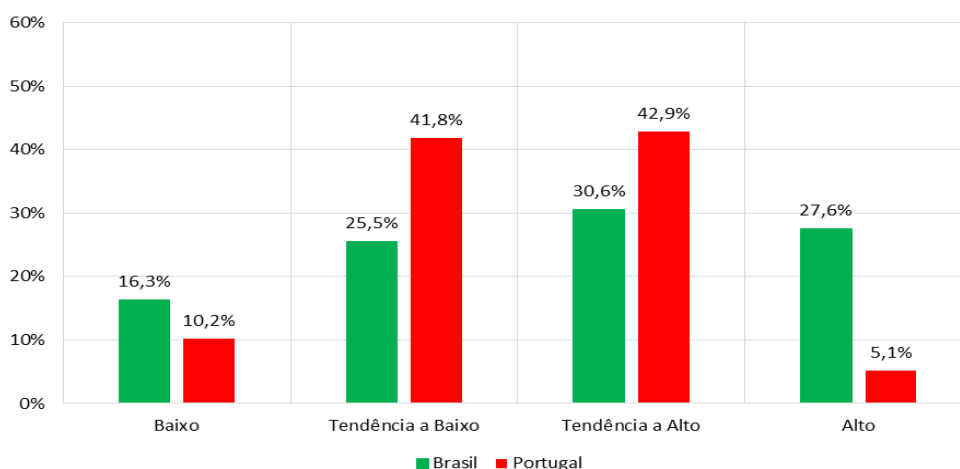
Quando autodeclarada pelos professores, a média, no Brasil, para o item que mede a responsividade foi de 8,88 (DP = 1,16) e para a exigência foi de 8,49 (DP = 1,23). Em Portugal, a média foi de 9,65

(DP = ,48) e 8,77 (DP = 1,23), respectivamente. Apesar do teste qui-quadrado apresentar diferença significativa ($p < 0.05$) entre os itens no Brasil e em Portugal, pode-se dizer, de forma geral, que os professores nos dois países consideram-se participativos e exigentes com seus alunos. Nesse caso, tudo indica que os professores em ambas as realidades consideram ter estilo de liderança autoritativo, ou seja, mantêm equilíbrio entre as dimensões responsividade e exigência. Hipoteticamente poderia afirmar que, mesmo no Brasil, onde os professores foram considerados mais negligentes pelos alunos, eles parecem ter consciência de que o bom professor deve ter essas características, mesmo que tenha sido uma resposta socialmente desejável.

De acordo com Ribeiro (2014), na sala de aula é cada vez mais necessário adotar estilos de liderança que promovam autonomia dos alunos e que oportunizem a aprendizagem a todos indistintamente. Aprender a lidar com as pessoas permite canalizar energias, reforçar habilidades em busca de resultados satisfatórios. Para Jordão (2003), os professores devem desenvolver novas habilidades e atitudes em sala de aula, pois hoje os alunos esperam uma postura diferente de seus professores, visto que os alunos também não são os mesmos de outrora e as classes são demasiadamente heterogêneas. Os professores precisam começar a pensar e agir como educadores para as mudanças. No entanto, a questão não está somente em como adquirir novos conceitos e habilidades, mas em como desaprender o que não é mais útil à escola e à sala de aula.

Em relação ao controle coercitivo ($\alpha = 0,815$), a Figura 3 apresenta os resultados obtidos no Brasil e em Portugal na percepção dos alunos.

Figura 3 - Controle Coercitivo do professor, no Brasil e em Portugal, na percepção dos alunos adolescentes.



Fonte: dados da pesquisa.

Novamente, o teste qui-quadrado apresentou diferença significativa, $X^2 (3, N = 196) = 22.39 p < 0.05$, para o controle coercitivo no Brasil e em Portugal. Conforme demonstra a Figura 3, os resultados em

Portugal centraram-se no meio da escala, em que 41,8% dos estudantes responderam tendência a baixo e 42,9% tendência a alto. No Brasil, as respostas foram mais homogêneas, com maior percentual para a opção “tendência a alto” (30,6%). No entanto, observa-se que os alunos brasileiros consideram que seus professores adotam condutas coercitivas em suas aulas, os portugueses também, porém em menor percentual. Isso pode indicar que os professores brasileiros realmente são mais coercitivos do que seus companheiros portugueses.

Esse padrão de resultados se manteve quando consideradas as análises para o gênero, idade e tempo de regência dos professores dentro de cada país, não havendo diferença estatisticamente significativa ($p > 0.05$) na relação entre essas variáveis e a dimensão controle coercitivo. Especificamente, quando analisado o gênero, houve predominância do alto controle coercitivo para o masculino (9,2%) e “tendência a alto” para o feminino (22,4%) no Brasil e “tendência a baixo” para o masculino (15,3%) e “tendência a alto” para o feminino (34,7%) em Portugal.

A análise da idade dos professores revelou “tendência a baixo” controle coercitivo (2,0%), considerando a faixa etária entre 18 a 25 anos, tendência a alto (5,1%) entre 25 a 35 anos, alto (19,4%) entre 36 a 50 anos e “tendência a alto” (8,2%) acima de 50 anos. Já em Portugal, todos os professores estão na faixa etária de 36 a 50 anos, com predominância da “tendência a alto” controle coercitivo (42,9%), não permitindo fazer análise comparativa.

Por fim, considerando o tempo de regência de classe com alunos adolescentes dos professores no Brasil, os que possuem menos de 1 ano, há predominância de “tendência a baixo” (2,0%), entre 1 e 5 anos baixo (1,0%), entre 5 e 10 anos “tendência a alto” (8,2%) e acima de 10 anos, alto Controle Coercitivo (23,5%). Já em Portugal, todos os professores possuem mais de 10 anos de regência, na mesma condição, com predominância da “tendência a alto” (42,9%). Segundo Viecili e Medeiros (2002) a coerção é utilizada com frequência pelos professores em sala de aula, tanto com comportamentos acadêmicos, como em relação aos não acadêmicos indesejados, produzindo consequências desejados pelo professor de manter o aluno concentrado nas tarefas diárias.

Quanto às disciplinas ministradas pelos professores o teste qui-quadrado não revelou diferença significativa, $X^2 (33, N = 98) = 40.42 p > 0.05$, entre a escala controle coercitivo e as disciplinas ministradas no Brasil, pois as respostas foram mais heterogêneas. Em Portugal, o teste apresentou diferença significativa, $X^2 (6, N = 98) = 13.68 p < 0.05$, visto que o percentual predominante manteve-se entre as respostas “tendência a baixo” (41,8%) e “tendência a alto” (42,9%). Esses dados confirmam os resultados anteriores e o destaque fica por conta dos professores portugueses, que

aparecem no centro da tabela, em que um percentual significativo dos alunos os considera com “tendência a baixo” e outra “tendência a alto” controle coercitivo

Quando autodeclarada pelos professores, a média do item que mensura o controle coercitivo no Brasil foi de 6,28 (DP = 2,64) e em Portugal foi de 2,43 (DP = 1.93). O teste qui-quadrado revelou que houve diferença significativa entre Brasil e Portugal, $X^2 (9, N = 196) = 160.47 \ p < 0.05$, em que os professores brasileiros são mais propensos a exceder-se diante dos comportamentos inadequados dos alunos. Fica evidente que os professores portugueses e brasileiros participantes da pesquisa têm consciência que utilizam de coerção em sala de aula.

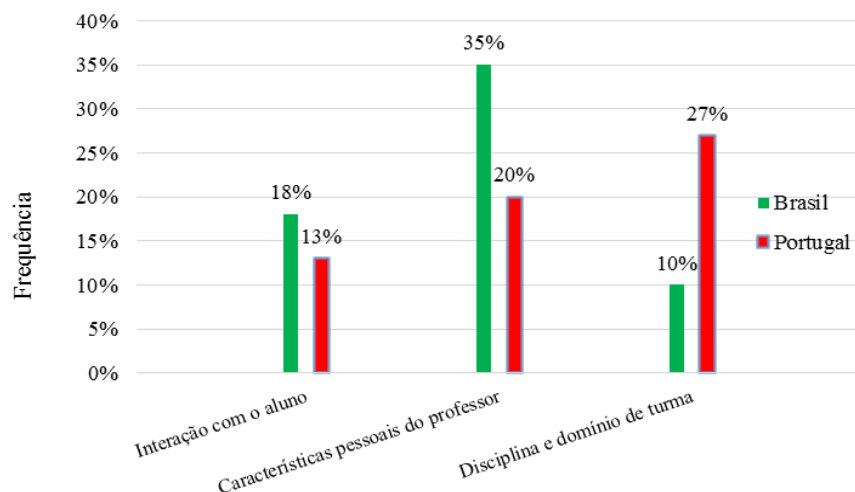
Segundo Batista (2013), infelizmente a punição é amplamente utilizada na educação, quando se deseja suprimir um comportamento inadequado. Essa punição, muitas vezes, pode acontecer de forma velada, como as notas baixas, que ainda é o sistema de avaliação mais usado pelas escolas brasileiras e portuguesas, chegando ao extremo que seria a reprovação ou retenção (termo usado por algumas instituições de ensino). Para Martinelli e Schiavoni (2009, p. 333), o professor com percepção positiva pelos alunos tende a ter maior aceitação por eles, devendo compreender a necessidade de “considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promover uma reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino-aprendizagem”. Ainda Leme e Carvalho (2012) concluíram em seus estudos que agressão e submissão com coerção não são atitudes dos professores aprovadas pelos alunos.

A análise das respostas abertas descritas pelos professores foi realizada baseando-se no critério de categorização por equivalência semântica de conteúdo. Foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se itens de acordo com a frequência dos dados encontrados e a possibilidade de serem agrupados em categorias.

Foi solicitado a cada professor que descrevesse três comportamentos seus, usados em sala de aula, que considera positivos. As respostas foram reunidas em quatro categorias, conforme suas semelhanças semânticas, sendo elas: 1) didática, conteúdo e conhecimento do professor (por exemplo: “Uso muitas imagens para memorizar o aprendizado”, “Linguagem utilizada”, “Explico com clareza”, “Aulas estimulantes, buscando sempre formas novas de ensinar”, “Uso de novas metodologias para o ensino”); 2) interação do professor com o aluno (por exemplo: “Procuro explicar o conteúdo de maneira que o aluno aprenda a matéria”, “Controle de turma com afetividade”, “Procuro ouvir os alunos”); 3) características pessoais do professor (por exemplo: “Assiduidade”, “Empatia”, “Dedicação”); 4) disciplina e domínio de turma por parte do professor (por exemplo: “Ser

atencioso com os alunos, além de respeitá-los”, “Domínio da turma”, “Controle de turma com afetividade”). Os resultados obtidos no Brasil e em Portugal podem ser observados na Figura 4.

Figura 4 - Categorias de respostas dos professores sobre o que consideram bons comportamentos em sala de aula.



Fonte: dados da pesquisa.

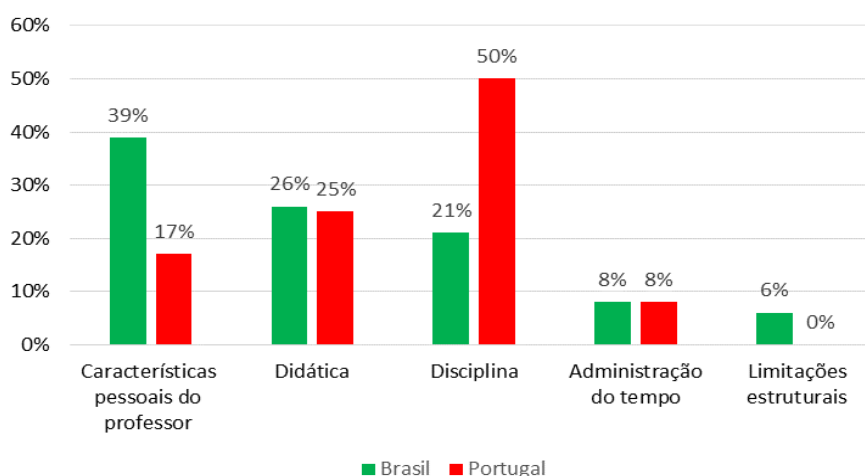
De acordo com os dados (Figura 4), coletados no Brasil e em Portugal, relacionados às metodologias que os professores consideram positivas e agrupadas em categorias de respostas, observa-se que os professores portugueses priorizam metodologias voltadas à sua didática, conteúdo, conhecimento (40%) e dão menos importância àquelas relacionadas à interação com os alunos (13%), por exemplo, “Utilização de meios audiovisuais” e “Apresentações orais, com limite de tempo para cada aluno, a partir do conjunto de tópicos da matéria”. Os professores brasileiros destacaram, além da didática, conteúdo, conhecimento, as características relacionadas à sua maneira de se apresentar aos alunos, como por exemplo, “Explico com clareza” e “Empatia”, que têm a ver com as suas características pessoais. Fato que não está de acordo com o estilo de liderança dos professores brasileiros observado pelos alunos, haja vista que consideraram seus professores mais negligentes.

Acompanhando os resultados anteriores, nota-se que os professores portugueses demonstram mais preocupação com os resultados acadêmicos dos seus alunos, não deixando muito espaço para outras questões, como disciplina e interação com os alunos. Pelo relato dos professores portugueses isso ocorre porque as escolas portuguesas estão muito pressionadas para a produção de resultados, devido à influência dos *rankings*, da avaliação do desempenho docente, da avaliação externa das escolas, entre outros fatores relacionados com as orientações de política educativa (PROF 1 e PROF2).

Os estudos descritos por Oliveira e Alves (2005) indicam que as características que possibilitam resultados positivos no transcorrer da vida profissional do professor estão intimamente relacionados ao envolvimento e dedicação no trabalho, suas habilidades diferenciadas para perceber o aluno de forma individualizada, ter equilíbrio entre afetividade e exigência, considerar o aspecto afetivo em sua prática, responsabilidade, paciência e compreensão.

Assim como foi solicitado aos professores portugueses e brasileiros que descrevessem as características positivas, também foram solicitados três comportamentos seus que consideravam negativos. As respostas foram agrupadas em cinco categorias assim descritas: características pessoais do professor (por exemplo: “voz baixa”, “impaciente”); 2) didática (por exemplo: “não preparo aulas diferenciadas”, “ritmo de conteúdos e de escrita”, “conteudista”); 3) disciplina (por exemplo: “chato com barulhos”, “chamar a atenção dos alunos muitas vezes”, “dificuldade de impor limites”); 4) administração de tempo (por exemplo: “não sou pontual”, “falo muito”, “troca de horários constantes”); 5) limitações estruturais da escola (por exemplo: “falta de laboratórios adequados”, “falta de tecnologias para uso de vídeos”, “quantidade de alunos em sala”). A Figura 5 apresenta o resultado desse agrupamento.

Figura 5 – Comportamentos negativos descritos pelos professores portugueses e brasileiros e agrupados em categorias de respostas.



Fonte: dados da pesquisa.

Os professores brasileiros destacaram as características relacionadas às suas questões pessoais, tais como “muito calma”, “voz baixa”, “voz alta”, “impaciente” e os professores portugueses destacaram a disciplina, como por exemplo, “chato com barulhos”, “chamar a atenção dos alunos muitas vezes”,

“dificuldade de impor limites”. Ressalta-se também que as questões sobre limitações estruturais nem sequer foram destacadas pelos professores portugueses. Sugere que é um problema pontual das escolas brasileiras.

Segundo Bzuneck e Salles (2011), o efeito imediato, quando o professor não se apresenta como fonte de estímulo aos alunos, pode ter relação direta com a sua aprendizagem. Importante compreender o papel do professor no processo de manutenção do interesse do aluno pelo conteúdo que pretende ensinar. Ou seja, aproximar-se do aluno, cativar e proporcionar o diálogo podem se configurar como o melhor caminho para atingir o resultado que os professores tanto almejam, que seria conseguir explicar um determinado assunto, prender a atenção de todos os alunos em sala e que o aprendizado por parte deles também seja significativo.

Os resultados da escala aplicada somente em Portugal, que pretende demonstrar o quanto os alunos portugueses observam a preocupação dos seus professores sobre questões bastante emergentes naquele país, tais como a competição entre os alunos, a fim de alcançar melhores postos de trabalho ou prosseguimento dos estudos em nível superior, o cumprimento de programas previamente definidos pelo Ministério da Educação de Portugal, o incentivo à participação no cotidiano escolar, melhores resultados no Exame Nacional e o quanto esses profissionais valorizam os resultados acadêmicos dos seus alunos.

A questão aplicada aos professores portugueses continha uma escala de 1 a 5, considerando 1 – concorda totalmente; 2 – concorda em parte; 3 – sem opinião; 4 – discorda em parte e 5 – discorda totalmente. Cabe esclarecer que essa questão foi acrescentada no instrumento utilizado em Portugal somente após a sua aplicação no Brasil, fato que não possibilitou coletar esses dados na escola brasileira.

Tabela 4 - Percepção dos alunos portugueses sobre o quanto seus professores se preocupam com as questões nacionais emergentes.

	Incentiva a competição	Cumprimento programa	Incentiva a participação	Exame GAVE/IAVE	Valoriza resultados acadêmicos
n	98	98	98	98	98
Média	3.56	3.40	2.03	3.23	2.00
Desvio Padrão	1.29	1.16	1.11	1.05	1.13

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 1 uma tendência dos professores de Portugal a incentivar a competição entre os alunos ($M = 3,56$), cumprir o programa da disciplina ($M = 3,40$) e centrar suas atividades pedagógicas no treino de exercícios propostos pelo Exame Nacional Português – GAVE/IAVE ($M = 3,23$). Em contrapartida, os professores são menos propensos a incentivar a participação do aluno na vida escolar, como por exemplo, nas associações de estudantes ($M = 2,03$) e não dão tanto valor aos resultados acadêmicos dos alunos ($M = 2,00$).

Os resultados indicam a preocupação dos professores portugueses em preparar cada vez melhor seus alunos, cumprindo com os programas das disciplinas que ministram e, sobretudo, demonstram preocupação com a preparação dos alunos para obterem êxito nos exames, incentivam a competição entre eles e valorizam menos os resultados acadêmicos. Segundo Poinha (2012), os exames nacionais têm por função a certificação, monitorização do sistema e melhoria das aprendizagens, no entanto, essas avaliações externas, baseadas em provas estandardizadas, dificilmente constituem um fator positivo na melhoria das aprendizagens. No entanto, parece que, mesmo discordando desse sistema avaliativo, os professores continuam centrando suas atividades no cumprimento de programas, incentivando a competição entre seus alunos e aplicando exercícios propostos pelo Exame Nacional.

Por fim, também foi solicitado aos professores portugueses que descrevessem o estilo de gestão da equipe de direção da escola, a fim de apontar possíveis relações entre os estilos de liderança empregados por eles e a forma como seus gestores conduzem o estabelecimento de ensino. São exemplos de respostas dadas pelos professores: “Receptiva à crítica e à mudança organizativa”; “Participativa”; “Isenção na forma de tratamento com os diferentes professores”, “Organizada”, “Preocupada em resolver o mais depressa possível os problemas apresentados”, “Isenta na forma de tratamento com os diferentes professores”, “Democrática”, “Participativa”, “Dialogante” e “Consistente”. Apesar de que os professores foram identificados apenas por um código alfanumérico, as respostas não eram totalmente anônimas e, portanto, socialmente desejáveis. Em relação aos estilos de liderança dos gestores escolares em Portugal, a presente pesquisa apresenta resultados limitados, pois não teve por objetivo coletar dados suficientes para mensurar informações mais consistentes e abrangentes e a coleta não foi anônima. Como foram ouvidos apenas três professores portugueses, solicitando que definissem o estilo de gestão da equipe de direção da escola e que não exerciam cargos diretivos, na época da coleta dos dados, suas contribuições servem para refletir sobre a importância de gestores receptivos à crítica, participativos, organizados e isentos na forma como tratam os professores e alunos, como descrito pelos participantes da pesquisa.

4. Conclusão

Como resultado deste estudo, constatou-se que os alunos adolescentes no Brasil e em Portugal têm uma percepção clara sobre os estilos de liderança de seus professores, embora é importante ressaltar que um mesmo professor pode ser caracterizado de forma bastante diferente por alunos diferentes. As maiores discordâncias entre as percepções dos alunos dos dois países estão presentes nos estilos autoritativo (71,4% em Portugal e 26,5% no Brasil); autoritário (3,1% em Portugal e 11,2% no Brasil) e negligente (10,2% em Portugal e 48,0% no Brasil). Por outro lado, os resultados indicam percentuais muito próximos quando se trata do estilo permissivo (15,3% em Portugal e 14,3% no Brasil), ou seja, professores que se percebem como permissivos também são vistos dessa forma pelos alunos. A respeito do que o aluno considera necessário para ser um bom professor, os resultados indicam que os alunos portugueses estão mais conscientes da importância de se manter boas relações entre professores e alunos, considerando que o bom professor deve equilibrar responsividade e exigência em seu comportamento em sala de aula, enquanto os brasileiros estão mais preocupados com a didática do professor. Esse é o desafio da sociedade e das escolas sobre a importância de identificar e compreender as novas relações que se apresentam na escola contemporânea. Como afirma Mantoan (2015, p. 15), “[...] precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência”.

Verificaram-se claras divergências entre a autopercepção dos professores tanto no Brasil quanto em Portugal e o que foi percebido pelos alunos nos dois países. Segundo Cortez (2003), o professor nunca está preparado totalmente para a sua prática docente, devendo, portanto, estar disposto a evoluir nas suas ações, a fim de adequar sua metodologia à realidade da escola e das classes em que atua. E, portanto, sugere que os professores devem rever suas atitudes em sala de aula, procurando conhecer melhor seus alunos e se distanciando daquelas atitudes coercitivas que são rejeitadas por todos. Dessa forma, ouvir o que os alunos pensam de seus professores seria um procedimento eficaz para a superação de condutas inadequadas em sala de aula.

Diante desses resultados, pode-se afirmar também que o professor com estilo autoritativo, que equilibra exigência e responsividade, ajuda a criar um clima de confiança, fomentando objetivos comuns, partilhando com seus alunos as decisões que precisam ser tomadas. Dessa forma, os alunos sentem-se importantes e valorizados, envolvendo-se mais e assumindo um papel mais ativo e responsável. Ser um professor autoritativo, portanto, significa estabelecer uma relação de confiança com os alunos, fazendo com que estejam dispostos a assumir as transformações que o processo de

ensino e aprendizagem exige. Por outro lado, ainda há grande uso de controle coercitivo nos dois países, com um acento maior no Brasil.

Por fim, ressalta-se que os resultados apresentados têm suas limitações, considerando, sobretudo, a complexidade do fenômeno estudado, o qual está sujeito a uma multiplicidade de fatores que contribuem para a sua ocorrência, dentre os quais, estão aqueles atrelados à formação inicial e continuada em serviço dos professores, a perspectiva profissional, a garantia de emprego, as questões salariais, que certamente influenciam no comportamento desses profissionais.

5. Referências

1. ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor em sala**. Campinas: Editores Associados, 1990.
2. AUNOLA, K.; STTATIN, H.; NURMI, J. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. **Journal of adolescence**, v. 23, n. 2, p. 205-222, 2000.
3. BARG, K. S. **How do adolescent students experience teacher-student interactions in a seventh-grade classroom and how do those experiences affect their self-efficacy beliefs?** 2009. Doctoral dissertation – University of San Francisco, San Francisco, 2009. Disponível em: <<http://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1279&context=diss>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
4. BATISTA, A. P. **Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores**. 2013. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Ana%20Priscila%20Batista.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.
5. BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. **Professores e estilos de liderança: Manual para Identificá-los e Modelo Teórico para Compreendê-los**. Curitiba: Juruá, 2015.
6. BATISTA, Ana Priscila; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 299-307, 2012.
7. BAUMRIND, D. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. **Child Development**, California, EUA, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.
8. BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico USF**, Londrina, n. 3, p. 307-315, 2011.
9. CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. Elsevier Brasil, 2005.
10. CORTEZ, C. D. C. Estudar... aprender... ensinar... mudar... transformar-se: um processo contínuo. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 221-234.
11. COSTA, F. T.; TEIXEIRA, M. A.; GOMES, W. B. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000.
12. GLASGOW, K L. et al. Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. **Child development**, v. 68, n. 3, p. 507-529, 1997.
13. JORDÃO, G. Professor, um líder na arte de educar. **Acta Scientiarum: human and social sciences**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 87-93, 2003.
14. LAMBORN, S. D. et al. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child development**, v. 62, n. 5, p. 1049-1065, 1991.
15. LEME, M.; CARVALHO, A. Opinião dos professores e resolução de conflitos por pré-adolescentes. *Nuances: Estudos Sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 23, n. 24, p. 55-77, 2012.

16. LINS, T. C. D. S. **Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré-escolares**. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14512>>. Acesso em: 10 nov. 2019
17. MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: HETHERINGTON, E. M.; MUSSEN, P. H. (Org.). **Handbook of child psychology**: v. 4. Socialization, personality, and social development. 4. ed. New York, NY: Wiley, 1983. p. 1-101.
18. MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
19. MARTINELLI, S. D. C.; SCHIAVONI, A.; BARTHOLOMEU, D. Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 8, n. 1, p. 119-129, 2009.
20. MORALES, P.; VALLEJO, P. M. **Relação professor-aluno**. São Paulo: Loyola, 2001.
21. OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.
22. PARISH, T. S.; MCCLUSKEY, J. J. The relationship between parenting styles and young adults' self-concepts and evaluations of parents. **Adolescence**, v. 27, n. 108, p. 915-918, 1992.
23. POINHA, M. A. A. **Os exames e a melhoria das aprendizagens**: o discurso de professores de língua portuguesa do 3º ciclo do ensino básico. 2012. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
24. RIBEIRO, M. D. **A liderança e suas relações com o rendimento dos alunos**. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
25. SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Tradução de M. A. Andrey e T. Sérgio. Campinas: Livro Pleno, 1995.
26. SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A Relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Barra do Garças, v. 2, n. 8, p. 95-100, 2012.
27. TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, n. 14, p. 77-99, 2009.
28. TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. **Revista Lusófona de Educação**, v. 30, n. 30, 2015.
29. VIECILI, J.; MEDEIROS, J.G. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, 2002.
30. WEBER, L. N. D. (Org.) **Família e desenvolvimento**: visões interdisciplinares. Curitiba: Juruá, 2008.
31. WEBER, L. N. D. et al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrónico: 2518-2242

Ano XII, Número 32, Junho – 2019

Rosalino Subtil Chicote

Mestrando em Educação-Currículo.
Licenciado em Ensino de Matemática,
Universidade Rovuma –Extensão de Cabo
Delgado, DCNME, Assistente
Universitário; rschicote1@gmail.com

Geraldo Vernijo Deixa

Doutor em Ensino de Ciências e Educação
Matemática, Universidade Licungo,
DCNM, Professor Auxiliar.
gdeixa@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

ALOCÇÃO DO TEMPO DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: FUNÇÕES DIDÁTICAS EM QUESTÃO

RESUMO

O objectivo da pesquisa foi caracterizar o tempo de aprendizagem alocado às funções didáticas na aula da disciplina de Matemática. Foram inqueridos 26 professores de matemática da Província de Cabo Delgado. Conduzimos a pesquisa por meio da abordagem quantitativa. Dos resultados, constatamos que o tempo de aprendizagem alocado parte de 3 a 25 minutos. Concluímos que maior parte do tempo alocado a aprendizagem é dedicada a função didáctica Mediação e Assimilação. Sugerimos que se investigue de que modo o tempo de aprendizagem é desperdiçado no decurso da aula.

Palavras-chave: planificação de aulas, tempo de aprendizagem, funções didáticas.

ALLOCATION OF LEARNING TIME IN MATHEMATICS: DIDACTIC FUNCTIONS IN QUESTION

ABSTRACT

The propose of the research was to characterizes the learning time allocated to the didactic functions in the Math discipline class. Twenty-six mathematics teachers from Cabo Delgado Province were surveyed. We conduct research through the quantitative approach. From the results, we found that the allocated learning time starts from 3 to 25 minutes. We conclude that most of the time allocated to learning is devoted to the didactic function Mediation and Assimilation. We suggest investigating what is the benchmark for allocating appropriated learning time?

Keywords: lesson planning, learning time, didactic functions.

1. Introdução

O tempo lectivo em um sistema educacional de qualquer país é uma das variáveis envolvidas na planificação e gestão do Currículo. Assim, o Currículo do Ensino Secundário Geral Moçambicano é desenvolvido dentro de um calendário escolar. Nesse calendário, muitas vezes, o tempo sofre reduções devido a vários factores, dentre os quais se destaca: os ambientais, políticos, socioeconómicos.

De acordo com o MEC (2007, p.23) “o tempo lectivo em Moçambique é reduzido quando comparado com os Países da Região”. Recentemente foi enfatizado que o tempo lectivo é uma variável importante no Processo de Ensino e de Aprendizagem da Matemática (O’Meara & Prendergast, 2017). O tempo lectivo, nesse contexto, refere-se ao volume de horas anuais dedicadas a interacção entre professor e aluno num ambiente de aulas.

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral Moçambicano indica 6 (seis) tempos lectivos de 45 minutos cada, o que corresponde a 4,5 horas diárias. Semanalmente são 30 (trinta) tempos letivos que correspondem a 22,5 horas de estudo. Dentro deste quadro, a distribuição do tempo lectivo para disciplinas é realizada em torno de uma semana.

No caso da disciplina de Matemática, a distribuição possui incidências distintas. Na 8ª classe, são 5 tempos lectivos ($1/6$ do tempo lectivo semanal); na 9ª e 10ª classe são 4 tempos lectivos ($2/15$ do tempo lectivo semanal); na 11ª e 12ª classe são 3 tempos lectivos ($1/10$ do tempo lectivo semanal). Isto significa que o tempo lectivo para o Ensino da Matemática reduz gradualmente a medida que as classes progridem.

Em linhas gerais, a proporção do tempo médio dedicado ao ensino da disciplina de Matemática ao longo da semana ronda entre os 16,8%. Este valor supera a proporção do tempo médio para o ensino da Matemática nos Países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (Prendergast & O’Meara, 2016). No entanto, parece não haver paralelismo entre o tempo lectivo em Moçambique e produtos da aprendizagem. A redução do tempo de contacto pode ser um factor que explica essa ausência do paralelismo porque as dificuldades vão emergindo nas classes subsequentes.

Há uma correlação moderada entre o tempo lectivo e o desempenho dos alunos (Gettinger, 1985). Em outras palavras, o desempenho dos alunos em Matemática pode ser explicado a partir do tempo lectivo reservado ao ensino desta disciplina.

Entendemos que o tempo lectivo sofre sucessivas decomposições do currículo até ao nível da sala de aulas. Essa decomposição está a cargo de professores de cada disciplina, naturalmente, orientados com base no Programa de Ensino da Matemática.

Gettinger (1985) refere que há necessidade de os professores alocarem adequadamente o tempo para aprendizagem. Apesar de ser uma advertência importante o autor não explicita qual é o tempo adequado para a aprendizagem em matemática. Também não se torna claro que parâmetros se podem utilizar para alocação de tempo adequado ou para estudá-lo.

Não obstante, Jones (2012) afirma que muitos professores de matemática alocam o tempo de aprendizagem seguindo modelo tradicional de ensino. O modelo tradicional de ensino caracteriza-se pela predominância exacerbada de aulas expositivas. Como consequência, uma boa parte do tempo alocado à aprendizagem é direccionado ao trabalho do professor de Matemática. Entendemos igualmente que a experiência anterior na leccionação da disciplina desempenha um papel fundamental na decisão sobre a distribuição dos tempos lectivos para um determinado conteúdo.

Em pesquisas anteriores, não há qualquer menção a respeito de critérios à alocação do tempo de aprendizagem (tempo da aula) em relação às funções didácticas. As actividades que decorrem na aula são organizadas em funções didácticas. Em Moçambique, pouco sabemos a respeito da alocação do tempo de aprendizagem realizada pelos professores de Matemática

A nossa experiência profissional atesta que geralmente o plano de aula é produzido individualmente e o professor decide quanto tempo alocar para um certo conteúdo, considerando as funções didácticas (Introdução e Motivação, Mediação e Assimilação, Domínio e Consolidação, Controle e Avaliação)

Deste modo indagamos: Quanto tempo de aprendizagem é alocado pelos professores de Matemática às funções didácticas?

A variável de interesse na pesquisa foi o tempo de aprendizagem alocado pelos professores de Matemática. Com a pesquisa buscamos caracterizar o tempo de aprendizagem alocado pelos professores de Matemática às funções didácticas. Especificamente, buscamos identificar o tempo médio alocado pelos professores de Matemática às funções didácticas; apontar a variação do tempo alocado pelos professores de Matemática às funções didácticas e situar a proporção do tempo médio alocado pelos professores de Matemática às funções didácticas.

A ideia de realizar a pesquisa surgiu a partir da leitura do trabalho de Jones (2012) e das reflexões dos pesquisadores como docentes de Didáctica de Matemática. Isso permitiu-nos reflectir sobre a importância de considerar como relevante o tempo de aprendizagem em Matemática. O tempo alocado à aprendizagem, muitas das vezes tem sido deixado de lado quando se discute a questão dos resultados negativos obtidos pelos alunos em matemática.

Nos planos de aula, cada uma das funções didáctica, é associada a um tempo de execução, tempo alocado para aprendizagem. Defendemos a tese de que a distribuição do tempo de aprendizagem em matemática deve ser consistente com a perspectiva do currículo em vigor. Também somos a favor que ela, antes de mais nada, deve ser architectada para favorecer aprendizagem dos alunos.

Há currículos de matemática que exigem mais tempo para trabalho na sala de aulas, por exemplo, os currículos que incorporam a Estratégia de Aprendizagem Baseada em Problemas. Em Moçambique, para a disciplina de Matemática se recomenda tal abordagem, porém o tempo lectivo disponível parece não favorecer a implementação desta.

Compreender como professores alocam o tempo de aprendizagem para uma Matemática é importante para traduzir a postura corrente e a visão plasmada no currículo. Além disso, pode apoiar no esclarecimento sobre como as linhas orientadoras do currículo estão sendo implementadas.

Acima, foi apresentada uma situação problemática, objectivos e justificativa para realização da pesquisa. Em seguida apresentamos uma discussão teórica sobre tempo de aprendizagem, situando nossa abordagem sobre tempo alocado para aprendizagem. Evidenciamos como esta pesquisa se diferencia das outras anteriores. Tecemos algumas considerações sobre planificação de aulas.

Na metodologia, explicamos nossa opção metodológica, participantes da pesquisa e como foi realizado o processo de análise de dados. Na secção seguinte, são apresentados resultados da pesquisa. Seguidamente apresentamos conclusões e sugestões para futuras pesquisas. Por fim, expomos as referências bibliográficas.

2. Revisão de Literatura

A literatura dedicada ao estudo do tempo de aprendizagem em matemática é diversificada. De acordo com Gettinger (1985) em pesquisas sobre tempo, há uma distinção entre: o tempo alocado para aprendizagem, o tempo gasto na aprendizagem e o tempo necessário para aprendizagem. Essa metamorfose caracteriza a tradução de intenções de um currículo previsto para um currículo

implementado. Os resultados do ensino e aprendizagem podem ser analisados em função desse propósito.

A primeira vertente do tempo tem como protagonista o professor. As outras duas vertentes derivam da interação entre o professor e seus alunos. Nosso escopo, na pesquisa foi o tempo alocado para aprendizagem.

O'Meara e Prendergast (2017) investigam o perfil do tempo letivo alocado às diferentes escolas da Irlanda. Foram inqueridos 1600 professores de Matemática das escolas Secundárias. A pesquisa revela que existem diferenças estatisticamente significativas na alocação do tempo nas escolas Irlandesas. No país em referência, cabe a cada direção da escola decidir sobre o tempo letivo a ser considerado para uma disciplina. Outrossim, revela-se que o tempo letivo gasto na aprendizagem difere do tempo letivo alocado para aprendizagem. No sistema educativo moçambicano, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é que decide sobre o tempo de alocação para cada disciplina, tal decisão é veiculada por meio do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral.

Os autores em referência apontam alguns elementos que diminuem o tempo letivo para a disciplina de matemática: número de dias do calendário letivo, divisão do tempo letivo para muitas disciplinas, o currículo com abordagens que exigem mais tempo de trabalho na sala de aulas, entre outros. É o que acontece no sistema de Educação Moçambicana em que é caracterizado pela predominância de muitas disciplinas.

Tabela 1. Quantidade de disciplinas por cada ciclo

Ciclo Classe	1º Ciclo			2º Ciclo	
	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Número de disciplinas	12	13	14	10	10
Carga Horária semanal	32	32	31	30	30

Fonte: PCESG, 2007. P.74-80

Apesar do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral indicar o tempo letivo para a disciplina de matemática, às vezes, esse tempo letivo tem sofrido redução por conta dos dias de feriados, recepção dos dirigentes quando se trata de comícios, as calamidades naturais que assolam certas regiões. Este fato contribui para que o tempo letivo não seja igual em todas escolas do País.

Recentemente, Heafner e Fitchett (2015) realizam uma pesquisa sobre alocação do tempo numa perspectiva diferente das utilizadas em pesquisas anteriores. Recorrem a uma base de dados e extraem dados do recorte temporal de uma semana. Cabe ressaltar que os dados expõem o tempo alocado pelos professores e definido pelos diretores das escolas.

A pesquisa demonstra que existe uma variância substancial de como o tempo alocado é traduzido na prática. Em outras palavras, há algum desperdício no uso do tempo alocado para aprendizagem em matemática. Ademais, conclui-se que os professores são autônomos em alocar o tempo de aprendizagem baseado em prioridades que sustentam a aprendizagem dos alunos.

Em Moçambique, embora os professores tenham essa autonomia de alocar tempo para cada conteúdo, verifica-se um problema docente. Esse problema é caracterizado pela concentração de maior tempo para as atividades de reprodução em detrimento das de produção, por exemplo, alocam mais tempo para exercício de consolidação do que para a resolução de problemas conducente a descoberta de novas habilidades.

A pesquisa de Jones (2012) identifica quatro fatores que influenciam a prioridade dos professores de matemática na alocação do tempo: atividades dirigidas ao teste (avaliação da aprendizagem), atividades de elevada demanda cognitiva, a reprodução das práticas dos colegas e a atividades de baixa demanda cognitiva. Os fatores foram identificados partir do enfoque quantitativo de investigação a partir do conjunto de actividades típicas dos professores e dos alunos. A nossa pesquisa deixa de lado as actividades típicas dos professores e alunos e encara o tempo alocado a aprendizagem na vertente das funções didáticas.

Um reduzido tempo de leccionação pode contribuir para que professores selecionem atividades de demanda cognitiva baixa. Chicote e Deixa (2018) assinalam que exames de Matemática da 10ª classe de 2011 à 2014 acompanham a mesma tendência. Apesar dessa tendência, os resultados dos exames continuam não satisfatório em quase todas as Escolas secundárias do País.

A planificação de uma aula é conhecida como representação da organização do processo de ensino e de aprendizagem (Rodrigues - Gallego, 2014). Para Pilleti (2004, p.72) planificar uma aula é a sistematização de todas actividades que se desenvolvem no período em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino- aprendizagem.

Nessa planificação, o professor deve prever tempos para teorização, tempo para actividades de reprodução (exercícios) com vista à consolidação da teoria apresentada nessa unidade temática; e tempo para actividade de produção, ou seja, actividades que leve aos alunos a relacionar teoremas, axioma, fórmulas discutidas em classes anteriores e possivelmente o recurso a outras fontes alternativas para a solução de actividades propostas.

Com base nas exposições acima, entendemos que o ato de planificar uma aula de matemática exige que o professor vislumbre o decurso do processo, elementos que o constituirão indicadores que confirmarão o alcance dos objetivos. Predomina, neste sentido, a visão de que a relação entre o professor e aluno diante do saber matemático carece de algum nível de organização.

A planificação da aula também incorpora o tempo alocado para atingir um objetivo. Um plano de aula é o documento produzido como resultado da planificação da aula. De acordo com Rodrigues – Gallego (2014) cada professor deve elaborar seus planos de aulas permanentemente. Porém, a realidade em muitas escolas é contraditória, há professores que não o fazem ou então delegam a tarefa a outros. Ainda, há professores que utilizam os mesmos planos de aulas por muitos anos. Não acreditam que cada turma que recebe é uma nova realidade, tratam todas as turmas em todos os anos de igual modo.

A autora sugere que uma elaboração do plano de aula realizada coletivamente entre professores da mesma disciplina traz muitos benéficos ao desenvolvimento profissional. Nas nossas escolas, a planificação de aulas ainda é realizada de modo isolado, havendo necessidade de desenvolver esforços no sentido de estimular os professores a elaboração de planos com auxílio de outros colegas mais experientes.

Outro aspecto que merece atenção tem que ver com a concepção de plano de aulas que predomina no seio de professores Moçambicanos. A planificação tem sido considerada como momento de transcrição de apontamentos do que o professor vai ensinar. Como nos referimos anteriormente, esse momento muitas das vezes não é precedido de discussões dos conteúdos a ser leccionados.

3. Metodologia

Realizamos uma pesquisa de carácter quantitativo. Entendemos que nosso objecto de estudo é expresso em números. Não buscamos realizar inferências e nem validar hipóteses porque não aplicamos critérios probabilísticos na selecção e nem determinação do tamanho da amostra. Pela natureza da variável em causa, optamos por realizar uma pesquisa descritiva.

Constituíram amostra do estudo, 26 professores de Matemática das Escolas Secundárias da Província de Cabo Delgado. Estes professores foram escolhidos pelas Direcções Distritais da Província de Cabo Delgado para participarem numa acção de Formação de Professores do Ensino Secundário Geral na Disciplina de Matemática, evento organizado pela Direcção Nacional de Ensino Secundário Geral.

Os 26 professores, eram do género Masculino, sendo 18 com mais de 31 anos de idade, 6 com idades compreendidas entre 26 e 30 anos. Dois professores não especificaram suas idades. Os anos de experiência em ensino de matemática variam entre 2 e 34 anos.

Dos participantes da pesquisa, 24 obtiveram formação em Instituições de Ensino Superior (ISCTAC, Universidade Católica e Moçambique, Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica) e 2 obtiveram formação em Instituições de Nível Médio (ADPP e IFP), portanto são professores formados para actuarem no ensino primário, por outras razões, leccionavam o Ensino Secundário Geral.

Tabela 2. Distribuição do perfil académico dos professores por instituição formadora

Nível Académico	Instituição formadora							Total
	ADP P	IFP	ISCTA C	UCM	UEM	UP	SR	
Médio	1	1	0	0	0	0	0	2
12^a +1	0	0	0	0	0	5	0	5
Bacharel	0	0	0	0	1	0	0	1
Licenciado	0	0	1	8	0	8	1	18
Total	1	1	1	8	1	13	1	26
Fr	3,8	3,8	3,8	30,7	3,8	50	3,8	

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

A tabela acima evidencia que 18 dos 26 (69%) dos professores são licenciados e 5 dos 26 (19%) obtiveram a formação no modelo 12^a +1. Um professor Licenciado não indicou a sua Instituição de Formação.

A recolha de dados foi realizada por meio de um questionário. Além das questões sociodemográficas, o questionário envolveu perguntas sobre a frequência com que os professores planificam suas aulas, o que influencia na distribuição do tempo e o tempo geralmente alocado às funções didáctica numa aula de 45 minutos.

A recolha de dados foi realizada no ginásio do Instituto de Formação de professores Alberto Chipande, Pemba, Cabo Delgado em junho de 2019. Antes da aplicação do instrumento, foram explicados os objectivos da pesquisa e a pertinência de responder a todas questões. Participaram todos os professores presentes nesse seminário.

Em função da natureza dos dados discutimos as formas de análise e apresentação dos resultados. Para dados referentes a frequência com a qual os professores planificam determinamos a frequência

absoluta e construímos um gráfico circular. Utilizamos o gráfico circular porque cada professor foi orientado a escolher apenas uma opção.

O tempo indicado pelos professores em torno das funções didáticas foi analisado por meio das medidas de tendência central e dispersão. Apresentamos os resultados por meio do gráfico de bigodes. Realizamos uma análise comparativa dos tempos médios e desvios padrão. Neste segmento, utilizamos um gráfico de barra.

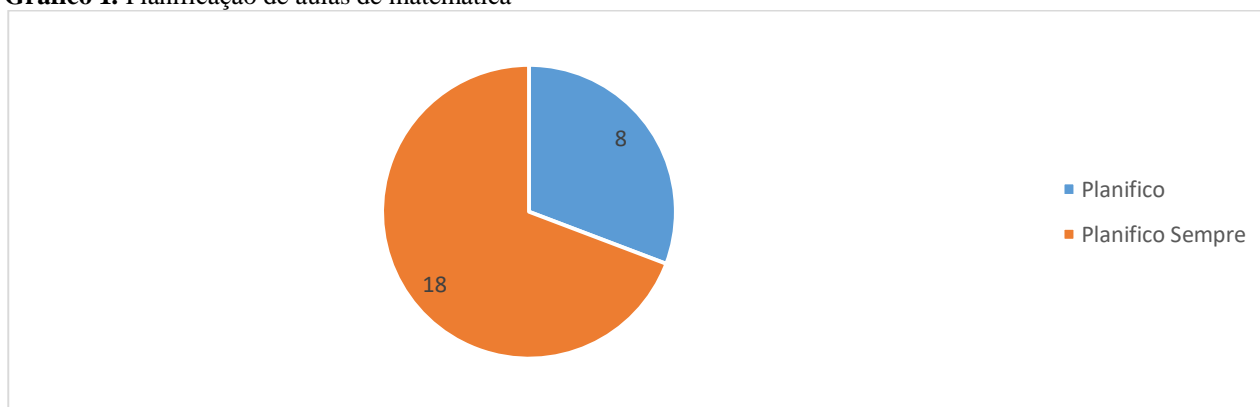
4. Resultados e discussão

Apresentamos os resultados da pesquisa obedecendo a sequência das perguntas do questionário. Iniciamos expondo resultados sobre a frequência com a qual professores inqueridos planificam aulas. Em seguida exploramos os critérios subjacentes a alocação do tempo às funções didática. Terminamos, esta seção, expondo resultados da alocação do tempo às funções didáticas. Cabe ressaltar que os resultados são apresentados e discutidos logo em seguida.

4.1. Incidência da Planificação das aulas em matemática

A primeira pergunta tinha como objectivo apontar o nível de planificação das aulas lecionadas pelos professores de matemática ao longo dos anos de trabalho. Todos professores responderam a essa questão. Nenhum professor afirmou que não planifica suas aulas. Os resultados constam no gráfico abaixo.

Gráfico 1. Planificação de aulas de matemática



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Dos 26 professores de matemática inqueridos, 30,7 % referiram que planificam suas aulas. 69,2% referiram que planificam sempre.

Os dados mostram que todos professores inqueridos revelam planificar aulas de matemática antes da sua entrada na sala de aula. Os graus de incidência do acto variam. Os resultados mostram que há uma consciência dos professores sobre a responsabilidade e importância de planificar aulas (Rodrigues-Gallego, 2014). Porém cabe investigar: que práticas norteiam professores na planificação das aulas? Como é que professores olham para planificação de aulas: processo pedagógico ou administrativo?

4.2. Critério para alocação do tempo

Os inqueridos responderam que a alocação do tempo de aprendizagem às funções didáticas tem sido realizada observando os seguintes critérios:

- Grau de complexidade do conteúdo
- Volume do conteúdo para aula
- Volume das actividades referentes ao professor e alunos
- Natureza da aula

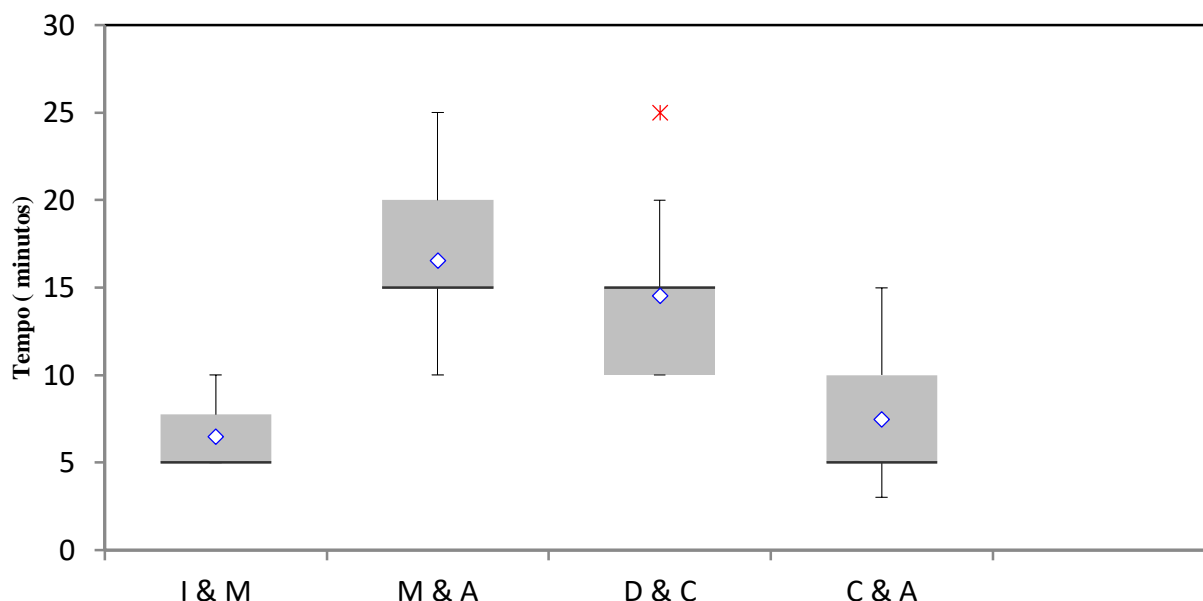
De modo geral, entendemos que o que determina a alocação do tempo às funções didáticas tem carácter dinâmico. Os professores decidem quanto tempo de aprendizagem alocar a uma função didáctica dependendo do cenário em que se encontram.

Embora tenhamos utilizado parâmetros diferentes, os critérios aqui encontrados divergem dos factores de prioridades identificados por Jones (2012). No trabalho em referência, os professores tomam aula como meio para fins posteriores, por isso, uma boa parte do tempo de aprendizagem é destinada actividades do professor.

4.3. Alocação do tempo às funções didáctica em matemática

O tempo alocado às funções didáticas constituiu a variável de interesse na questão produtora destes dados. O gráfico abaixo visualiza o resumo da alocação do tempo às funções didáticas: Introdução e Motivação (I & M), Mediação e Assimilação (M & A), Domínio e Consolidação (D & C), Controlo e Avaliação (C & A).

Gráfico 2. Gráfico de bigodes do tempo alocado às funções didáticas



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O tempo alocado à função didáctica Introdução e Motivação parte dos 5 à 10 minutos. Cerca de metade das observações coincidem com o primeiro quartil. Isto acontece quando a moda da distribuição dos dados coincide com o mínimo. Para esta função didáctica, o tempo médio foi de 6,5 minutos e a variabilidade dos dados foi de 2,1 desvios. De acordo com os dados, entendemos que as médias da distribuição do tempo nesta função didáctica é superior a mediana e a moda.

A alocação do tempo na Medicação e Assimilação inicia de 10 a 25 minutos. Acima da metade dos tempos indicados pelos professores foram valores superiores a 15 minutos. O tempo médio alocado nesta função didáctica foi 16,5 minutos. Este tempo está acima do centro da distribuição. Os dados indicam uma variabilidade do tempo alocado na ordem de 4,4.

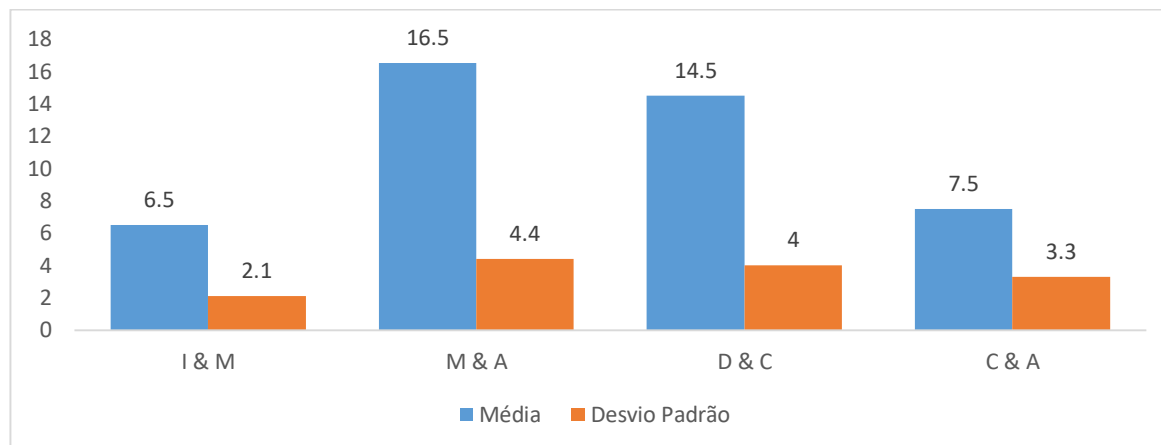
A alocação do tempo na função didáctica Domínio e Consolidação teve valores de 10 a 25 minutos. O centro da distribuição foi 15 minutos. Dos dados, o tempo médio alocado a esta função didáctica são 14,5 minutos com uma variabilidade de 4. Importa mencionar que a média desta função didáctica foi influenciada pela presença de um *outlier* positivo.

Para a função didáctica Controlo e Avaliação, os dados variam de 3 a 15 minutos. A metade dos professores inquiridos indicou tempo alocado a esta função didáctica valores de 3 a 5 minutos. Um terço dos professores indicou valores acima de 10 minutos. O tempo característico a esta função didáctica foi de 7,5 minutos com uma variabilidade de 3,3.

4.4. Tempo médio e desvio padrão

A análise realizada neste segmento cingiu-se em dois pilares: coeficiente de dispersão e proporção do tempo médio tomando como referência 45 minutos da aula. A seguir expomos os resultados da comparação entre o tempo médio e desvio padrão.

Gráfico3: Distribuição de frequência do tempo médio e desvio padrão



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Com base no gráfico acima, constatamos que a função didática com maior tempo médio é a Mediação e Assimilação. Além disso ela também possui maior desvio padrão. O grau de dispersão dos tempos alocados em torno da média foi de 26,6%. A função didática Domínio e Consolidação se apresenta com o segundo maior tempo médio e desvio padrão. O grau de dispersão dos dados em torno do tempo médio é de 27,5 %.

A terceira função didática com maior tempo médio e desvio padrão é Controlo e Avaliação. Nessa função didática o grau de dispersão dos dados foi maior atingindo 44 %. Por fim, a função didática Introdução e Motivação foi a que teve menor tempo médio e menor desvio padrão. O grau de dispersão dos dados foi de 32,3 %. A tabela abaixo apresenta, em ordem decrescente, o grau de dispersão do tempo alocado às funções didáticas.

Tabela 3. Variabilidade do tempo alocado pelos professores de matemática às funções didáticas

Função Didática	Controlo e Avaliação	Mediação e Assimilação	Domínio e Consolidação	Introdução e Motivação
Grau de dispersão	44 %	32,3%	27,5%	26,6%
Interpretação	Alta	Alta	Moderada	Moderada

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

A partir da tabela 1 verifica-se que a alocação do tempo de aprendizagem às funções didática Controlo e Avaliação, Mediação e Assimilação não geram consenso entre os professores inqueridos. Isto significa que há uma alta variação no tempo indicado pelos professores nestas funções didáticas. Contrariamente, há alguma consistência na indicação dos tempos alocados às funções didática: Domínio e Consolidação, Introdução e Motivação. Todavia, a consistência não é muito forte.

Tabela 4. Proporção do tempo médio alocado às funções didáticas

Função Didática	Mediação e Assimilação	Domínio e Consolidação	Controlo e Avaliação	Introdução e Motivação
Proporção do tempo médio	36,6%	32,2 %	16,6%	14,4%

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

De acordo com a tabela 4 acima, as proporções do tempo médio situam-se abaixo de 40% dos 45 minutos, o que corresponde a 18 minutos. Os dados indicam que maior parte do tempo alocado a aprendizagem é dedicada à Mediação e Assimilação dos conteúdos, isto significa que professores ainda continuam sendo o centro do processo de Ensino e de Aprendizagem contrariando assim a perspectiva veiculada no Plano Curricular.

Esse resultado converge com o achado por Jones (2012) quando assegura que professores alocam seu tempo de aprendizagem seguindo a lógica da didática tradicional, onde as aulas são predominantemente expositivas.

A luz das tabelas 3 e 4 pode-se dizer que o tempo de aprendizagem alocada à Introdução e Motivação é mais consistente relativamente ao alocado à outras funções didáticas. Em outras palavras, há algum consenso entre os professores de que esta função didática não deve merecer mais do que 10 minutos.

5. Conclusões e sugestões

A pesquisa foi conduzida por meio da seguinte questão orientadora: quanto tempo de aprendizagem é alocado pelos professores de matemática em torno das funções didáticas? A intenção da pesquisa foi caracterizar o tempo de aprendizagem alocado pelos professores de matemática em torno das funções didáticas. No âmbito da pesquisa, foram inqueridos 26 professores de Matemática da Província de Cabo Delgado.

Os professores inqueridos revelaram que planificam suas aulas embora haja diferenças no nível de frequência. Isto significa que a maioria dos inqueridos possui conscienciado seu dever profissional quanto a elaboração do plano de aula.

Com base nos resultados da pesquisa o tempo de aprendizagem alocado às funções didáticas caracteriza-se por uma amplitude de 3 a 25 minutos com variabilidade de 26,6% a 44 %. A menor dispersão do tempo alocado a aprendizagem verificou-se na função didática designada por Introdução e Motivação. A maior dispersão foi encontrada na função didática denominada Controle e Avaliação.

A pesquisa permitiu reconhecer que maior parte do tempo alocado a aprendizagem é dedicada a função didática Medicação e Assimilação. Contrariamente, os dados indicam que pouco tempo tem sido dedicado à Introdução e Motivação. Dos resultados, concluímos que a Introdução e Motivação é uma função didática menos valorizada pelos professores inqueridos.

Foi constatado que as funções didáticas Introdução e Motivação, Controlo e Avaliação possuem medianas iguais, seu centro da distribuição era representado pelo mesmo tempo. De igual modo, a Mediação e Assimilação, Domínio e Consolidação também possuíam mesmo tempo como centro da distribuição. Em outras palavras, o tempo mediano para as funções didáticas dos extremos foram iguais entre si, e diferentes do tempo mediano do centro que também foram iguais entre si.

Para pesquisas futuras sugerimos que seja realizada uma recolha de planos de aulas de professores de matemática do Ensino Secundário Geral com objectivo de verificar se os resultados aqui encontrados teriam convergências ou não. Julgamos que com base nos resultados da pesquisa algumas hipóteses poderão ser criadas e conduzidas num estudo que se apoie na inferência estatística para generalização dos resultados.

Para pesquisas futuras colocamos as seguintes hipóteses e problemas:

- A alocação do tempo de aprendizagem em matemática às funções didáticas depende dos anos de experiência;
- O nível académico influencia na alocação do tempo de aprendizagem em matemática às funções didáticas
- De que modo o tempo de aprendizagem é desperdiçado no decurso da aula?
- Qual a relação entre o tempo de aprendizagem alocado à função didática Introdução e Motivação e o Nível de Ensino?
- Como se caracteriza um indicador de referência para alocação do tempo de aprendizagem adequado?

6. Referências bibliográficas

1. Chicote, R, S.& Deixa, G. V. (2018). Níveis Cognitivos em Exames de Matemática da 10ª classe do Período de 2011 á 2014 em Moçambique. *REVEMAT*. Florianópolis (SC), v.13, n.1, p.2060-272.
2. Gettinger, M. (1985) Time Allocated and Time Spent Relative to Time Needed for Learning as determinants of Achievement. *Journal of Educational Psycology*, Vol. 77, No. 1, p. 3- 7.
3. Heafner, T, L. & Fitchett, P, G. (2015). Principal's and teacher's Report of Instructional Time Allocation in Third Grade. *Journal of International Social Studies*. Vol. 5, No. 1, p. 81 – 100.
4. Jones, A. M. (2012). Mathematics Teacher Time Allocation. A thesis submitted to the faculty of Brigham Young University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. BrighamYoungUniversity.
5. MEC.(2007). Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. ImprensaUniversitária, UEM.
6. O'meara, N&Prendergast, Mark. (2017). Time allocated to mathematics in post-primary schools in Ireland: are we in double trouble? *International Journal of MathematicalEducation in Science and Technology*, DOI: 10.1080/0020739X.2017.1409369.
7. Pilleti, C.(2004). *Didática Geral*. 23ª Edição. Editora Ática.
8. Prendergast, M. &O'meara, N. (2016). Assigning mathematics instruction time in secondary schools: what are the influential factors? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. DOI: 10.1080/0020739X.2016.1192231.
9. Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). Lesson Planning in Primary and Secondary Education. Univestridad de Sevilla.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano XII, Número 32, Junho – 2019

Idio Vilar Albano

Licenciado em Ensino de Matemática pela
Universidade Pedagógica.

idio.vilar.albano@gmail.com

Elias Manensa Sabe

Licenciado em Ensino de Matemática Pela
Universidade Pedagógica. Docente da
Universidade Rovuma – Extensão de Cabo
Delgado. sabehelio@gmail.com

Rosalino Subtil Chicote

Licenciado em Ensino de Matemática Pela
Universidade Pedagógica. Docente da
Universidade Rovuma – Extensão de Cabo
Delgado. rschicote@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

REGISTOS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA DA FUNÇÃO AFIM: ESTUDO DA 8ª CLASSE NA CIDADE DE MONTEPUEZ

RESUMO

Este artigo resulta de um estudo qualitativo que teve como objectivo indicar a transformação em que os alunos encaram mais dificuldades na resolução de actividades sobre a função afim. O instrumento de recolha de dados foi um questionário. A amostra foi constituída por 42 alunos da 8ª classe da Escola Secundária 15 de Outubro de Montepuez. Os resultados da pesquisa apontam que os alunos realizam com mais eficiência a transformação de tratamento no registo algébrico. E a transformação de conversão do Registo Tabelar para Registo Gráfico foi a que os alunos apontaram possuir menos dificuldades. Em contrapartida, todos alunos envolvidos no estudo possuem dificuldades na transformação de conversão do Registo de Linguagem Natural para o Registo Gráfico. Diante dos resultados deste estudo, sugere-se a análise de livros didáticos de Matemática na perspectiva da Teoria de Registos de Representação Semiótica para compreender o grau de influência deste material no processo de ensino e aprendizagem da Matemática na sala de aula.

Palavras-chave: Função afim, Registos de Representação Semiótica, Aprendizagem matemática

SEMIOTIC REPRESENTATION RECORDS OF THE AFFINE FUNCTION - 8th CLASS STUDY IN MONTEPUEZ CITY

ABSTRACT

This article is the result of a qualitative study that aimed to indicate the transformation in which students face more difficulties in solving activities on the related function. The data collection instrument was a questionnaire. The sample consisted of 42 students from the 8th grade of the 15th October Montepuez Secondary School. The research results show that students perform the treatment transformation in the algebraic register more efficiently. And the conversion transformation from the Tabular Record to the Graphic Record was the one that the students pointed out to have less difficulty. In contrast, all students involved in the study have difficulties in converting conversion from Natural Language Registration to Graphic Registration. Given the results of this study, we suggest the analysis of Mathematics textbooks from the perspective of Semiotic Representation Record Theory to understand the degree of influence of this material on the mathematics in teaching and learning process in the classroom.

Keywords: Affine function; Semiotic Representation Records; Mathematical learnin

1. Introdução

O programa de ensino da 8ª classe sugere que o ensino da função afim seja feito por meio de exercícios variados. E ainda no mesmo documento, indica-se que comece primeiro com a revisão sobre Sistema de Coordenadas Cartesianas, identificação das coordenadas de um ponto no Sistema de Coordenadas Cartesianas, proporcionalidade directa e inversa e constante de proporcionalidade. Apesar de na classe anterior, 7ª classe, ter-se estabelecido um dos pré-requisitos (proporcionalidade) para a introdução deste conteúdo, a nossa experiência mostra que alguns alunos encaram dificuldades na compreensão do mesmo.

A origem deste fenómeno está associada a incapacidade do aluno “fazer distinção entre um objecto matemático e sua representação” (DUVAL *apud* NERES, 2010, p.23). Este é um ponto central para a compreensão da matemática. Para explicar as complexidades do processo de aprendizagem em matemática, alicerçando-se nos fundamentos da psicologia cognitiva, Raymond Duval desenvolve a Teoria de Registos de Representação Semiótica em 1995.

Desde a publicação da Teoria dos Registos de Representação Semiótica (TRRS) em 1995, ela tem sido divulgada em diversos países e publicada em várias línguas (FREITAS & REZENDE, 2013, p.10). Acreditamos que essa expansão esteja associada às contribuições que a teoria tem proporcionado: tanto para os professores que procuram aplicá-la na sala de aula; assim como para os pesquisadores da Educação Matemática que desenvolvem vários trabalhos fundamentados na teoria. A Teoria de Representação Semiótica foi aplicada, por exemplo, nos trabalhos de (Ferreira, 2018; Delgado, 2010; Lenartovicz, 2013; Aguiar, 2016, Souza, 2017).

Num recorte temporal de 10 anos (2008 - 2018), FERREIRA (2018) trabalha sobre dois bancos de dados *online* e revela que a produção académica a respeito da Teoria de Representações Semióticas sobre a função afim tem dois focos: (i) processo de ensino e (ii) processos de aprendizagem.

DELGADO (2010) procura verificar que transformações por conversão da função afim os alunos possuem maiores dificuldades e facilidades. Da pesquisa realizada conclui-se que os alunos têm maiores dificuldades em conversões que resultam num registo algébrico e as que partem do registo gráfico. E os alunos têm mais facilidades nas conversões que envolvem o registo de língua natural e na conversão do registo tabelar para o gráfico.

De modo semelhante, LENARTOVICZ (2013) procura analisar a compreensão dos conceitos pertinentes a funções polinomiais do 1º grau com alunos que ingressaram num curso de

Administração aplicando uma sequência didáctica elaborada com base nos estudos da semiótica de Raymond Duval. Os resultados da pesquisa indicaram que ao colocar alunos a articular diversas transformações com um mesmo objecto de aprendizagem, o aprendizado torna-se mais eficaz e possibilita ao aluno a compreensão do conteúdo.

AGUIAR (2016) aplica a Teoria de Registos de Representação Semiótica para descrever e analisar as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de problemas envolvendo a função polinomial do 1º grau. E o autor, constatou que muitos alunos têm dificuldades em realizar a conversão entre diferentes registos de representação semiótica, principalmente a conversão do registo algébrico para o registo gráfico e de uma situação-problema num modelo matemático.

De modo semelhante, o estudo de SOUZA (2017) se amparou da Teoria da Aprendizagem Significativa e da Teoria dos Registos de Representação Semiótica. Com este estudo, a autora procura compreender se um ambiente de aprendizagem pautado na busca pela operacionalização da definição de função poderia favorecer a aprendizagem significativa desse conceito. Conclui que uma definição operacional pode ser considerada o elemento desencadeador do processo de aprendizagem significativa do conceito de função.

Em Moçambique não tivemos acesso a qualquer trabalho que tenha retratado o cenário no âmbito nacional, isto é, estudo da função afim. Nestes termos, indagamos: **Em que transformação os alunos encaram mais dificuldades na resolução de actividades sobre função afim?**

A nossa intenção foi indicar a transformação em que os alunos encaram mais dificuldades na resolução de actividades sobre a função afim. E especificamente buscamos: (i) distinguir as transformações de formação do conceito de função afim; (ii) identificar a transformação de tratamento em que alunos não possuem muitas dificuldades na resolução de actividades sobre a função afim; (iii) analisar as transformações de conversão em que os alunos possuem dificuldades na resolução de actividades sobre a função afim.

O foco de estudo foram alunos da 8ª classe da Escola Secundária 15 de Outubro da Autarquia de Montepuez, província de Cabo Delgado, Moçambique. Escolhemos particularmente essa escola pelo facto de ser uma escola Integrada à Universidade no âmbito das Práticas Pedagógicas. Escolhemos especificamente a função do 1º grau para o estudo pela razão desta ser a primeira função a ser estudada no Ensino Secundário Geral do Sistema Nacional de Educação, dentre as demais funções.

A relevância do estudo reside no facto de poder contribuir na melhoria do Processos de Ensino/Aprendizagem da Matemática. Esperamos providenciar dados para a reflexão sobre as práticas educativas, optando em diversificar as abordagens dentro da sala de aula. Um outro aspecto relevante ao estudo é a importância do conteúdo função não só para a Matemática, mas também para outras áreas de conhecimento, como a Estatística e a Física.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Teoria dos Registos de Representação Semiótica

De acordo com SANTAELLA e NOTH (2017, p.7), a palavra semiótica (originalmente *semeiótica*) vem do grego antigo, onde *seméion* significa “signo”. Portanto, semiótica é a ciência dos signos (signos de linguagem). A semiótica dedica-se ao estudo dos signos, ou seja, procura estudar qualquer fenómeno de produção de significação e de sentido. No final do século XX, o psicólogo e filósofo francês Raymond Duval ao relacionar a semiótica e a Didáctica de Matemática propôs uma teoria para o ensino da Matemática, a Teoria dos Registos³⁵ de Representação Semiótica, tendo-se baseado nos trabalhos dos pioneiros desta área de conhecimento, o Pierce e Saussure.

“A teoria dos registos de representação semiótica visa à modelagem do funcionamento semio-cognitivo que está subjacente ao pensamento matemático” (DUVAL apud FREITAS & REZENDE, 2013, p.18).

Na Teoria dos Registos de Representação Semiótica o desenvolvimento cognitivo do aluno está ligado às operações semióticas e como consequência, nos vários registos de representação usados para um mesmo objecto matemático. A distinção entre um objecto matemático e a sua representação é um factor essencial no desenvolvimento cognitivo do aluno na/aprendizagem matemática, como afirma Duval:

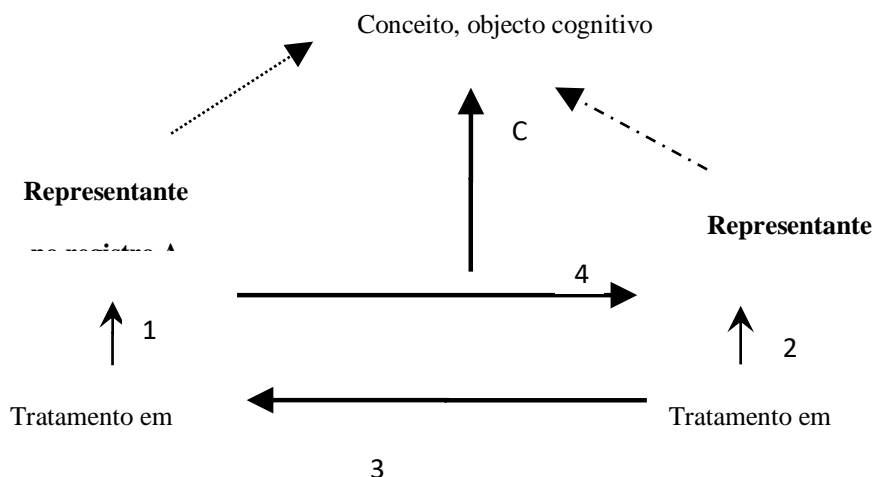
O funcionamento cognitivo do pensamento humano se revela inseparável da existência de uma diversidade de registos semióticos de representação. Se é chamada “*semiose*” a apreensão ou a produção de uma representação semiótica, e “*noesis*” a apreensão conceitual de um objecto, é preciso afirmar que a “*noesis*” é inseparável da “*semiose*”, (DUVAL, 2012, p.270).

³⁵Os registos de representação semiótica são representações referentes a um sistema de significação. (DUVAL, 1993 apud SANTOS & CURI, 2011, p.4)

Neste contexto, a aprendizagem de um objecto matemático está centrada na distinção entre a apreensão conceitual do objecto e a sua representação, o que nem sempre é possível fazer, e este facto, Duval chama de paradoxo cognitivo do pensamento matemático.

Ainda segundo o mesmo autor, busca esclarecer sobre como os sujeitos em aprendizagem poderiam não confundir os objectos matemáticos com as suas representações semióticas? E de modo inverso, como os sujeitos podem adquirir o domínio de tratamentos matemáticos, necessariamente ligados às representações semióticas, se eles não têm uma apreensão conceitual dos objectos representados? Para responder a esta questão, Duval afirma que a “compreensão (integral) de um conteúdo conceitual repousa sobre a coordenação de ao menos dois registos de representação, e esta coordenação se manifesta pela rapidez e a espontaneidade da actividade cognitiva de conversão” (DUVAL 2012, p.282).

Figura 1: Hipótese fundamental de aprendizagem: estrutura da representação em função da conceptualização



Fonte: Duval (2012, p.282).

Na figura 1, as flechas 1 e 2 correspondem às transformações de tratamento (transformações internas a um registo), por sua vez, as flechas 3 e 4 às transformações externas, as conversões, (mudança de registo) e a flecha C corresponde à compreensão integral de uma representação, que supõe uma coordenação de dois registos.

Para Duval (1993) as representações semióticas são:

[...] produções constituídas pelo emprego de signos [sinais] pertencentes a um sistema de representação que têm suas dificuldades próprias de significância e de funcionamento. Uma figura, um enunciado em língua natural, uma fórmula algébrica, um gráfico, são representações semióticas que salientam sistemas semióticos diferentes. Considerando-se geralmente as representações semióticas como um simples meio de exteriorização das representações mentais para fins de

comunicação, ou seja, para deixá-las visíveis ou acessíveis a outrem. Ora, esse ponto de vista é enganoso. As representações não são somente necessárias para fins de comunicação, elas são igualmente essenciais para a actividade cognitiva do pensamento (DUVAL, 1993 *apud* SANTOS & CURI, 2011, p.6).

As representações são importantes, mas não tanto como são as transformações que são realizadas com essas representações. Duval diz que existem duas transformações semióticas em que uma é diferente da outra, a saber, o tratamento e a conversão.

O tratamento de uma representação é a transformação desta representação no mesmo registo onde ela foi formada. O tratamento é uma transformação interna a um registo e a conversão de uma representação é a transformação desta função em uma interpretação em outro registo, conservando a totalidade ou uma parte somente do conteúdo da representação inicial. A conversão é uma transformação externa ao registo de início (DUVAL, 2012, p.272).

Por exemplo, no estudo da função dada na forma algébrica por $f(x) = x + 1$, a determinação de $f(-3)$ é a transformação de tratamento dentro do sistema algébrico e a representação gráfica da mesma função é a transformação de conversão do registo algébrico para o gráfico.

3. Metodologia

Realizou-se uma pesquisa de carácter qualitativo porque buscamos indicar a transformação em que os alunos encaram mais dificuldades no estudo da função afim perante diferentes registos semióticos. Efectuamos uma descrição das transformações realizadas pelos alunos da 8ª classe no estudo da função afim perante quatro (4) registos de representação semiótica.

Para a recolha de dados, foi construído um questionário. Esse instrumento, além das questões inerentes ao perfil dos participantes, foi constituído de sete (7) actividades que exigiam a realização da transformação de tratamento de um tipo de representação da função afim, o caso que se exigiu mais foi o tratamento no registo algébrico e bem como as transformações de conversão entre os diferentes registos de representação semiótica. A razão de incluir mais actividades de tratamento no registo algébrico decorre dos resultados da pesquisa de Delgado (2010).

Consideramos como população alvo da pesquisa, alunos da Escola Secundaria 15 de Outubro da Autarquia de Montepuez, Província de Cabo Delgado. Escolhemos trabalhar com alunos de uma das duas classes indicadas pelo professor. A turma possuía 67 alunos, com idades compreendidas entre os 12 aos 17 anos, porém apenas 42 devolveram os questionários completamente respondidos. Verificamos a presença de alunos de ambos géneros. Tomamos esse número como participantes da pesquisa.

4. Resultados e Discussão

Nesta secção apresentamos os resultados da pesquisa obtidos a partir do questionário submetido aos alunos. Em primeiro lugar expomos os resultados das 7 actividades das quais uma diz respeito à formação do registo, três dizem respeito às transformações de conversão e três transformações de tratamento e conversão. Para terminar, apresentamos resultados sobre que conversões provocam mais dificuldades nos alunos submetidos ao estudo.

4.1. Registos de Representação Semiótica e transformações das actividades

i. Formação do registo

Esta questão visou obter a percepção dos alunos sobre a noção de função e a função do 1º grau.

Quadro 1: Actividade referente a noção de função e função do 1º grau.

1. Durante as aulas de Matemática, com certeza estudou sobre função e suas representações.
 - a) O que é uma função?
 - b) O que entendes por função do 1º grau?

Fonte: Produção dos autores, 2019.

A Tabela 1 é referente à apresentação dos resultados da actividade do quadro anterior.

Busca trazer as frequências dos acertos, erros e a indicação do número dos alunos que não realizaram a actividade.

Tabela 1: Resultados da actividade 1.

Definir Função e Função do 1º grau	Função			Função afim			Total
	Acertos	Erros	Não realizaram	Acertos	Erros	Não realizaram	
Nº de alunos	22	7	13	25	8	9	42

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os resultados da Tabela 1 indicam-nos que 52,4% e 59,5% dos participantes apresentaram uma definição sobre a noção de função e a função do 1º grau, respectivamente. 16,7% apresentaram uma definição sobre a noção de função não satisfatória e 19,01% dos alunos apresentaram uma definição errada da função do 1º grau. Os restantes 30,9% e 21,43% não apresentaram uma definição sobre a noção de função e função do 1º grau, respectivamente.

Apesar de haver uma percentagem significativa de acertos nesta actividade, é importante ter em conta que “a compreensão completa de conceitos matemáticos pelos alunos é algo complexo”, (LENARTOVICZ, 2013, p.65). Desta forma, a compreensão dos conceitos referente a função ainda não é completa e necessita de várias formas de intervenção.

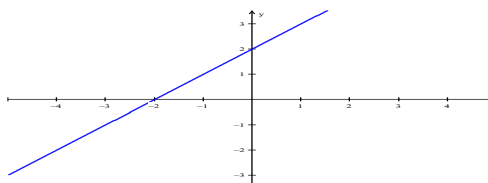
ii. Transformações de conversão

Apresentamos três actividades que exigiam simplesmente a realização de conversões entre os registos. O Quadro 2 apresenta as actividades 2, 3 e 7, que são referentes às transformações de conversão. Com a actividade 2 objectiva-se verificar a conversão do registo algébrico para o gráfico. A actividade 3, a conversão do registo gráfico para o algébrico e tabelar. Nesta actividade pretendia-se verificar a conversão do registo de língua natural para o algébrico e gráfico. E com a actividade 7 tinha-se o propósito de traduzir o enunciado em linguagem natural para um modelo matemático, uma representação gráfica.

Quadro 2: Actividade 2, 3 e 7.

2. Numa certa locadora na cidade de Montepuez, os lucros dos seus serviços estão traduzidos pela expressão $f(x) = 2x + 5$. Traduz num gráfico a produção dos lucros desta locadora.

3. Dado o gráfico de uma função definida em \mathbb{R} , escreve a função na forma $f(x) = ax + b$ correspondente ao gráfico e apresenta uma tabela para a função.



7. Numa pista de atletismo de 1000 metros, a Joana e o José decidem fazer uma corrida. O José sentindo-se confiante na corrida, que poderia ganhar a sua parceira, ele se posiciona no marco 25 e a parceira no marco 75. Sabe-se que o José corre 2 metros por segundo e a Joana 1 metro por segundo.

- Determine as expressões algébricas e os gráficos que relaciona a corrida dos dois.
- Em que momento os dois se encontram?

Fonte: Produção dos autores, 2019.

A Tabela 2 é referente aos resultados obtidos nas actividades do quadro anterior.

Tabela 2: Dados da actividade 2, 3 e 7

Actividade	Conversão	Acertos	Erros	Não Realizaram	Total
2	Do registo algébrico para gráfico	30	5	7	42
3	Do registo gráfico para o algébrico e Tabelar	0	0	42	42
7	Do registo em língua natural para o algébrico e gráfico	6	28	8	42

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Os resultados da actividade 2 reflectem que 71,43% dos participantes acertaram ao realizar esta transformação de conversão e 11,9% erraram. Por sua vez, 16,67% não realizaram esta transformação. Para a actividade 3, todos os participantes não realizaram a transformação de conversão, tendo 0% de erros e acertos. Os resultados destas duas actividades, 2 e 3, reflectem que a transformação de conversão que é realizada na sala de aula com o registo algébrico e o gráfico, tem sentido único, do Registo Algébrico para o Registo Gráfico. Muitos alunos para realizar esta transformação de conversão, se apoiavam na representação tabelar da função dada, só assim seria possível realizar a conversão desejada.

Para a actividade 7, dos 42 alunos que foram avaliados, 66,7% erraram ao realizar esta actividade e somente 14,3% dos alunos acertaram parcialmente, tendo estabelecido uma expressão para o José e outros para a Joana e os restantes não realizaram esta actividade.

Os resultados da actividade 3 e 7 corroboram as conclusões do estudo de Delgado (2010) apresentadas anteriormente e também o que Duval afirma, ao proferir que “no caso de as conversões requeridas serem não-congruentes, essas dificuldades e/ou bloqueios são mais fortes” (DUVAL *apud* FERREIRA, 2018, p.71). O caso da conversão do registo gráfico para o algébrico envolve vários elementos para interpretar, mas isso não significa que seja impossível, bem como as conversões que resultam num registo algébrico.

iii. Transformação de tratamento e Conversão

O Quadro 3 apresenta as actividades que além de envolver transformações de tratamento, também exigiam a realização de conversões entre registos. No quadro temos a actividade 4, 5 e 6. A actividade 4, tinha o propósito de verificar a conversão do registo tabelar para o registo algébrico e gráfico. Também objectivava verificar a realização da transformação de tratamento no registo algébrico. Com a actividade 5, pretendia-se verificar a conversão do registo algébrico para o gráfico, envolvendo uma

situação problema. E na actividade 6, pretendia-se verificar a conversão do registo de língua natural para o registo algébrico.

Quadro 3: Actividade 4, 5 e 6.

4. Um vendedor de automóveis recebe mensalmente, além do seu ordenado fixo, um prémio por cada carro vendido. A tabela que se segue contém o valor total, em euros, recebido pelo vendedor nos primeiros quatro meses deste ano. Determine um gráfico para o salário total recebido pelo vendedor. Quanto receberá o vendedor se vender 20 carros?

N.º de carros vendidos	3	5	15	14
Valor total recebido	2000	2500	5000	4750

5. A pastelaria Sadique apresenta a expressão $f(x) = 42x - 14$, como a lei que traduz a venda de bolos sem açúcar, em função da produção diária, que é dada por (valores em meticais).

- Traduz a produção diária de bolos em um gráfico;
- Se num dia produzir-se 20 bolos, qual é a venda de bolos da pastelaria;
- Que quantidades de bolos, se obteve numa venda de 1498 meticais.

6. Depois de um longo período de anos de trabalho, um taxista decide por em aluguer o seu carro e cobra uma taxa de aluguer de 20 meticais, à qual acrescem 50 meticais por cada dia em que está alugado o seu carro.

- Determine a expressão algébrica que representa os serviços do taxista.

Fonte: Produção dos autores, 2019.

A Tabela 3 apresenta os resultados das actividades do Quadro 3.

Tabela 3: Resultados das actividades 4, 5 e 6.

Actividade	Conversão	Acertos	Erros	Não Realizaram	Total
4	Do registo tabelar para gráfico	0	38	4	42
5	Do registo em língua natural para o gráfico;	18 a)	0	24	42
	Tratamento no registo algébrico	3 b) e c)			
6	Registo em língua natural para o algébrico	0	32	10	42

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para a actividade 4, 90.5% dos participantes representaram erradamente o gráfico que relacionava os dados tabelados no problema. E 9,5% dos alunos não realizaram esta actividade. Nenhum aluno foi capaz de realizar correctamente a actividade 4 por causa da má leitura dos dados tabelados. Na actividade 5, os resultados indicam que 7,14% dos alunos conseguiram resolver a actividade correctamente, 42,9% apresentaram o gráfico somente e 57,14% não realizaram a actividade 5. Para

a actividade 6, dos 42 questionários recolhidos, 76,2% dos alunos erraram ao realizar esta actividade e 23,8% alunos não a realizaram.

Os resultados da actividade 5 e 6 se assemelham aos obtidos por LENARTOVICZ (2013, p.43), ao verificar dificuldade por parte dos alunos em fazer a conversão da linguagem natural para a linguagem algébrica que se deve pelo fato de não conseguirem interpretar correctamente o enunciado e não terem domínio sobre a representação dos objectos matemáticos na forma algébrica.

iv. Transformação de Conversões

A tabela a seguir mostra o número de alunos que afirmaram ter dificuldades na realização de cada transformação por conversão indicada.

Tabela 4: Dificuldades nas transformações dos alunos

Transformação (conversão)	Alunos (f_i)
Registo em língua natural para o algébrico	39
Registo algébrico para o gráfico	5
Registo gráfico para o algébrico	35
Registo tabelar para o gráfico	3
Registo algébrico para o tabelar	7
Registo em língua natural para o gráfico	42
Registo em língua natural para o tabelar	30
Registo gráfico para o tabelar	26

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os resultados da tabela anterior indicam que todos alunos envolvidos no estudo possuem dificuldades na transformação de conversão do Registo de Língua Natural para o Registo Gráfico. A conversão do Registo de Língua Natural para o Registo Algébrico foi indicada como difícil por 93% dos alunos. Estes resultados se assemelham aos obtidos por RAMOS ilustrados por Ferreira (2018, p.52).

Outra conversão que se situou num lugar cimeiro foi a de Registo Gráfico ao Registo Algébrico, onde 83% dos alunos afirmaram ter dificuldades. A tabela anterior evidencia que o registo de representação semiótica de partida do qual os alunos encaram mais dificuldades é o Registo de Linguagem Natural. Com base na mesma tabela entendemos que o registo de representação semiótica de chegada dos quais os alunos encaram dificuldades são os registos algébricos e registo tabelar.

5. Conclusões e Sugestões

Foi conduzida uma pesquisa qualitativa com 42 alunos da Escola Secundaria 15 de Outubro da Autarquia de Montepuez, província de Cabo Delgado, Moçambique. A recolha de dados foi realizada com base num questionário onde continham actividades sobre a função afim. A questão norteadora da pesquisa foi: **em que transformação os alunos encaram mais dificuldades na resolução de actividades sobre função afim?** O objectivo da pesquisa foi indicar a transformação em que os alunos encaram mais dificuldades na resolução de actividades sobre a função afim.

Do estudo verificou-se que pouco mais da metade dos alunos submetidos ao questionário possui noção da função. Curiosamente, mais da metade possuem noção da função afim. Isso quer dizer que os alunos compreendem mais a função afim do que a noção da função como o conceito mais generalizado. Nessa vertente, admitimos a complexidade dos conceitos matemáticos na visão dos alunos (LENARTOVICZ, 2013).

Os resultados da pesquisa indicam que a transformação de tratamento que os alunos realizaram com mais êxito foi a do Registo Algébrico. A transformação de conversão que os alunos realizaram com mais êxito foi a do Registo Algébrico para o Registo Gráfico. As conversões que tiveram o Registo de Linguagem Natural como ponto de partida se revelaram mais problemáticas. Ainda, os resultados indicam que a conversão do Registo Tabelar para Registo Gráfico foi a que os alunos apontaram possuir menos dificuldades. Em contrapartida, todos alunos envolvidos no estudo possuem dificuldades na transformação de conversão do registo em linguagem natural para o Gráfico. Estes resultados da pesquisa divergem dos resultados encontrados por Delgado (2010).

Para pesquisas futuras sugerimos o envolvimento de mais sujeitos e que se explore a abordagem quantitativa. Também sugerimos a análise de livros didáticos na perspectiva da Teoria de Registos de Representação Semiótica para compreender o grau de influência deste material na predominância das dificuldades aqui encontradas.

7. Referência Bibliográfica

1. AGUIAR, J. P.. Um estudo sobre as estratégias utilizadas por alunos do ensino médio na resolução de problemas de função do 1º grau. Monografia Científica para a obtenção do grau académico de Licenciatura em Matemática. Centro de Ciências e Tecnologias. Campina Grande, UEPB, 2016.

2. DELGADO, C. J. B. O ensino da função afim a partir dos registos de representação semiótica. Brasil - Duque de Caxias: Dissertação para a obtenção do grau académico de Mestre em Ensino das Ciências na Educação Básica. Brasil: UNIGRANRIO “Prof. José de Souza Herdy”, 2010.
3. DUVAL, R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. Annales de Didactique et de Sciences Cognitives. Tradução: MORRETTI, M. T. Florianópolis: REVEMAT, v.7, n.2, p.266-297, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p266>>. Acesso em 21/09/2018.
4. FERREIRA, A. P. O estudo da função afim e a teoria de registos de representação semiótica: uma revisão de literatura. Monografia para obtenção do grau de Licenciada em Matemática. Universidade Federal de Santa Catarina. Blumenau, 2018.
5. FREITAS, J. L. M. & REZENDE, V. Entrevista: Raymond Duval e a Teoria dos Registros de Representação Semiótica. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, Pr, v.2, n.3, jul-dez. 2013.
6. LENARTOVICZ, I. G.. Aplicação da Teoria dos Registos de Representação Semiótica de Raymond Duval no Estudo de Funções Polinomiais do 1º Grau no Curso de Administração. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2013.
7. NERES, R. L.. Aplicação dos Registos de Representação Semiótica no Ensino-Aprendizagem da Matemática: um estudo com alunos do sexto ano do ensino fundamental. Tese apresentada para a obtenção do grau académico de Doutor em Educação. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010.
8. SANTAELLA, L. & NÖTH, W.. Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.
9. SANTOS, C. A. B. dos. & CURI, E. Os Registros de Representação Semiótica como Ferramenta Didática no Ensino da Disciplina de Física. REVEMAT e ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 06, n. 1, p.1-14, 2011.
10. SOUZA, J. S. S. O conceito de função: da operacionalização da definição à aprendizagem significativa. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Manaus, Universidade Federal de Amazonas, 2017.



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano XII, Número 32, Junho – 2019

Marleth Borges

Licenciada em Relações Internacionais e Diplomacia, UCM-Faculdade de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos, Lichinga, Coordenadora da Secretaria; marlethverde33@gmail.com

Dionísio Luís Tumbo

Doutorado em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa, Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica, detumbo78@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

O USO DAS TECNOLOGIAS DE DIGITAIS DE INFORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS ENCARADOS PELOS PROFESSORES E ALUNOS

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm se mostrado indispensáveis ao processo de ensino, pois elas dispõem de uma vasta gama de serviços e informações através das suas redes, sistemas e plataformas, permitindo contacto contínuo entre o professor e aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Este artigo, de abordagem qualitativa, para a pesquisa empírica recorreu-se a entrevista semi-estruturada, aplicada a doze sujeitos que interagem no ensino superior semi-presencial na Universidade Católica de Moçambique (UCM) em Lichinga. Este estudo objetivou compreender desafios dos alunos e professores no acesso e uso das TDIC no contexto da modalidade semi-presencial e concluiu-se que ainda é limitada a interação por via das TDIC e os desafios para o seu uso e acesso não se restringem à Faculdade, mas à Província do Niassa no geral.

Palavras-chave: Ensino Semi-presencial. Processo de Ensino e Aprendizagem. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

THE USE OF INFORMATION DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE SEMI-PRESIDENTIAL MODEL AT THE MOZAMBIQUE CATHOLIC UNIVERSITY IN LICHINGA: AN ANALYSIS OF PROFESSOR AND STUDENTS PROBLEMS AND CHALLENGES

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (TDIC) have proved indispensable to the teaching process, as they have a wide range of services and information through their networks, systems and platforms, allowing continuous contact between teacher and student in the process of teaching. Teaching and Learning (PEA). This article, with a qualitative approach, for empirical research resorted to a semi-structured interview, applied to twelve subjects who interact in semi-presential higher education at the Catholic University of Mozambique (UCM) in Lichinga. This study aimed to understand the challenges of students and teachers in the access and use of ICT in the context of semi-presential modality and concluded that the interaction through ICT is still limited and the challenges for its use and access are not restricted to the Faculty. but to Niassa Province in general.

Keywords: Semi-presential Teaching. Teaching and learning process. Digital Information and Communication Technologies.

1. Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no geral, desempenham um papel importante na promoção das aprendizagens no contexto da sociedade, uma vez que são incorporadas de forma obrigatória nos processos pedagógicos e administrativos.

Historicamente, as TICs sempre existiram. Porém, na contemporaneidade encontramos novas formas de ter acesso a elas. O acesso às tecnologias traz um novo significado na relação entre aluno e o professor (Barbosa *et al* 2016), trazendo consigo novas exigências ao trabalho docente; com tendência a redefinir os papéis do professor no processo de ensino, colocando inúmeros desafios decorrentes da multiplicidade de dispositivos digitais e informações neles contidas.

As funções do professor, para além das tradicionais (presença em sala de aulas e exposição de informações de forma verbal), são as de conhecer as tecnologias, identificar os limites do uso de cada uma, desenvolver novas metodologias para o PEA, usá-la como uma ferramenta didáctico-pedagógica e englobá-la nos planos curriculares. Portanto, o professor precisa estar apto para usar a tecnologia como um recurso didáctico que irá flexibilizar o processo de ensino e orientar o aluno no uso correcto desses recursos digitais e da informação disponível a seu favor.

O aluno, por sua vez, deverá desenvolver habilidades e competências no uso das TICs em particular os recursos digitais e, fazer o uso apropriado delas como ferramenta para sua aprendizagem e seu enquadramento no mundo.

Para percebermos o contexto desta abordagem, partimos do pressuposto de que, segundo Arenilla *et al* (2013, p. 29) “a sociedade sempre se preocupou com a aprendizagem porque as profissões e os saberes se foram sempre transmitindo, mas as formas dessa transmissão variaram com o tempo, como é evidente”. Em acréscimo, Abreu (2000) refere que, “os estudantes estão começando a ter a expectativa de acesso a novos modelos de ensino permanente e estão pressionando as instituições de ensino a ofertarem cursos de educação continuada e de graduação que fogem do tradicional” (p.18). Isto vem dar significância a modalidade de ensino semi-presencial que incorpora metodologias de leccionação de ensino presencial suportada ou auxiliada aos recursos digitais, permitindo uma dinâmica de aprendizagem flexível.

Na Universidade Católica de Moçambique, o ensino semi-presencial tem aderência de alunos, funcionários, cuja vontade de estudar existe, mas, se deparam com a falta de instituições de ensino nos locais de sua residência, sem falar, do constrangimento que aquele que tem a seu alcance uma

instituição de ensino superior, não encontra enquadramento progressivo para formação da sua carreira profissional, nos cursos disponíveis.

A escolha dos alunos pela modalidade semi-presencial serve também, como alternativa de resposta às exigências do mercado de trabalho, uma vez que, Azevedo (2007), estes alunos, são motivados pela flexibilidade do horário e autonomia para desenvolver e planificar os estudos conforme a sua disponibilidade.

Vale lembrar que, a tecnologia, por si só, não traz benefícios à educação. Para que a educação seja beneficiada pela tecnologia, é fundamental enxergarmos que seus préstimos sejam de mediatizar os PEA com foco no aluno, e não no ensino nem na tecnologia.

O importante é que se viabilize o uso de ferramentas que possam contribuir para a perfeita interação do aluno com os conteúdos ministrados, de modo a otimizar o auto-aprendizado, principalmente no que diz respeito à transmissão de mensagens verbais ou escritas, promovendo a disseminação dos conhecimentos entre todos os cursistas, independentemente do distanciamento geográfico Ebert (2003).

Entretanto, neste estudo propusemo-nos a buscar respostas diante das seguintes questões de partida: que problemas e desafios os professores e alunos enfrentam no acesso e uso das TDIC? De que forma tais problemas e desafios interferem no PEA? Como se caracteriza a literacia digital de utilização dos dispositivos? E como se caracteriza a infraestrutura de suporte do ensino e aprendizagem da UCM?

2. Revisão Bibliográfica

Em Moçambique, os relatos sobre a introdução da modalidade de ensino semi-presencial são escassos, mas acreditamos que o ponto de partida para introdução desta modalidade foram as percepções sobre alguns desafios que o EaD e presencial apresentavam. Um dos grandes desafios que os educadores enfrentam no planeamento e na docência, sejam seus cursos presenciais ou à distância, reside na máxima exploração do potencial que o meio oferece, ao mesmo tempo em que atende ao maior número possível de alunos, sem deixar de lado as suas diferenças individuais.

Importa referir que, de acordo com Azevedo (2012) no séc. XIX as iniciativas do EaD no contexto internacional surgem formalmente por meio de experiências na Suécia, Reino Unido, Berlim, Chicago, França e Noruega. A década de 1960 constitui-se como um momento de consolidação do EaD pelo mundo, onde universidades e faculdades, por incentivos governamentais e em resposta a demanda social e institucionais, passaram a ministrar.

Alguns estudos apontam que em Moçambique as pesquisas no EaD iniciaram na década 1980, no campo da formação de docentes, adoptando em seus procedimentos metodológicos o uso do material impresso e sessões de tutoria presencial (Dias, 2012).

O Centro de Ensino à Distância na UCM surge como fusão de manifestação de interesse do Ensino Secundário Aberto Moçambicano no ano 2000, cujo objectivo era de capacitar os seus professores e do Projecto das missões e da zona sul de Sofala. Entretanto, oficialmente criou-se o Centro de Ensino à Distância só em 2003, com cursos geridos pela Faculdade de Educação e Comunicação em Nampula, tendo o mesmo se expandido graças a manifestação de interesse dos estudantes e dos Governos Provinciais e Distritais. Com o tempo e dado o aumento das candidaturas, houve necessidade de se criar um centro especializado, o qual é actualmente o Instituto de Ensino à Distância, tem a sua sede na Beira com instalações próprias, funciona com 14 Centros de Recursos nomeadamente: Beira, Buzi, Muanza, Gorongosa, Marromeu, Chimoio, Tete, Quelimane, Nampula, Pemba e Maputo, UCM (2019).

Para abordagem sobre o uso das tecnologias no ensino semi-presencial nos socorremos dos relatos em torno do EaD, pois, pretendíamos trazer a percepção do contexto da introdução da modalidade semi-presencial como um moledo de formação contínua e mais actualizada.

Encontramos em Brito (2010) que, em Moçambique há relatos da existência de muitas dificuldades enfrentadas no que tange ao funcionamento do EaD. O autor, faz referência ao facto de o país possuir uma das coberturas de internet menos desenvolvida da África, embora tenha sido o terceiro país do continente a aderir ao uso dessas TICs. O autor deixa claro que para ter acesso a internet, há elevados custos e fraca penetração da rede telefónica no país e por consequência deficiência na qualidade da mesma. Ora vejamos, Tumbo (2017) em março de 2017, apenas 6,2% da população moçambicana tinha acesso a internet, ao passo que Cabo Verde e Angola (países falantes de língua portuguesa em África) apresentam taxas mais elevadas, de 44,1% e 22,3% respectivamente.

Portanto, aos vários desafios que se apresentam ao ensino semi-presencial, Brito (2010) refere-se a:

- a) Reduzido número de profissionais competentes específicas em ensino à distância, de que o país dispõe;
- b) Presença forte dos valores culturais do modelo tradicional presencial;

- c) Fracas habilidades de estudo, autonomia e leitura extrema dependência do professor, que caracteriza a maior parte dos estudantes;
- d) O acesso extremamente limitado às TICs, seus elevados custos, fracas competências no seu uso e a falta de cultura de uso na maioria da população.

Ebert (2003), no seu artigo sobre o “ensino semi-presencial como respostas às crescentes necessidades de educação permanente”, aborda o ensino semi -presencial como solução a grande demanda por profissionais das diversas áreas no mercado de trabalho e a necessidade de atualização.

Um estudo comparativo feito pelos estudantes da Unilasalle publicado em 2014 refere que, em Moçambique, o acesso à internet é restrito devido aos altos custos, baixa disponibilidade e velocidade da transmissão de dados, enquanto em Cabo Verde, o acesso á internet através das praças digitais, disponibilizado gratuitamente, facilita o ensino por meio de plataformas virtuais, entretanto, outros dados referem que os dois países ainda priorizam a comunicação via rádio devido a sua maior abrangência.

As TDIC são os recursos e ferramentas que nos permitem buscar e trocar informações, responsáveis pela transformação social, económica, cultural e educacional do mundo. São ferramentas e ambientes virtuais que permitem a continuidade da interação entre os indivíduos de forma não presencial.

Ferreira *et all* (2011, p. 12) apontam que, de entre as principais dificuldades enumeradas no quadro da investigação educacional, a escassez de software e de recursos digitais de qualidade constitui um dos principais obstáculos ao processo da integração das TIC na Escola. Segundo o autor, podem ser considerados como recursos educativos digitais um jogo educativo, um programa informático de modelação ou simulação, um vídeo, um programa tutorial ou de exercício prático, um ambiente de autor ou recursos mais simples na sua dimensão de desenvolvimento como um blogue, uma página web, ou uma apresentação eletrónica multimédia, desde que armazenados em suporte digital.

Os pesquisadores Lopes e Gomes citados por Tumbo (2018, p. 45) enfatizam que a necessidade de integração da tecnologia no contexto educativo, justifica-se por ser uma ferramenta que:

- a) Apoia o ensino presencial em sala de aulas,
- b) Proporciona oportunidade de auto-estudo com base em documentos electrónicos,
- c) Cria condições para o desenvolvimento de sistemas de formação á distância,
- d) Permite a “extensão virtual” da sala de aulas presencial e na sua vertente centrada nas redes de comunicação, particularmente a internet e,

e) Dá origem as novas modalidades de formação.

Assim, a utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação para o ensino semi-presencial pode ser uma resposta às necessidades de constante especialização e reciclagem de mão-de-obra atuante no setor produtivo. Porém, para que o uso das tecnologias possa atingir seus objetivos pedagógicos, é necessária uma estratégia de ensino e aprendizagem bem definida.

3. Metodologia

Neste estudo optamos pela abordagem qualitativa que de acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 56) “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”.

Neste contexto, buscamos através dos estudantes e docentes da UCM, informações que nos permitiram compreender os problemas e desafios do uso das TICs na modalidade de ensino semi-presencial na UCM em Lichinga e posteriormente sugerir soluções e alternativas sustentáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Para recolha de dados, foi usada a técnica de entrevista semi-estruturada. “A entrevista é uma técnica de compilação de informação mediante uma conversa profissional com que, além disso, se adquire informação acerca do que se investiga” Ramos & Naranjo (2013, p. 141). Através dela foi possível o contacto pessoal, num ambiente descontraído onde as respostas abertas davam espaço para expressão de pensamentos e manifestações emocionais perceptíveis.

4. Resultados e discussões

Silva (2001) citado por Tumbo (2018, p. 44), sustentam que as TDIC são um forte aliado á nossa escola, a educação contemporânea. Consideram que as TDIC facultam a implementação de estratégias de comunicação pedagógicas e actuam como instrumentos de mediação sociocultural, estruturam as ecologias cognitivas e organizacionais da sociedade em rede. As tecnologias demonstram um poder para renovação e transformação das sociedades, contribuindo para o seu desenvolvimento, valorização dos indivíduos e sua inserção no mundo através do processo de aprendizagem.

Na Universidade Católica de Moçambique em Lichinga existe uma estrutura digital disponível para suportar o PEA, construída pela disponibilidade de um laboratório de informática e *laptops* que podem ser usados pelos estudantes e docentes. Porém os entrevistados partilham da ideia de que há falta de interesse em explorar tais recursos e por outro lado a dificuldade de manuseio dos mesmos.

Conforme um entrevistado é comum encontrarmos estudantes que atingem quatro ano de contacto sem possuir nem usar endereço electrónico, que consideramos ser uma das formas mais simples para interação.

A universidade dispõe também de rede de Internet *Wireless Fidelity* (popularmente conhecido pelas expressões *wi-fi*) gratuita para todos os estudantes e docentes. Através da rede de internet, o estudante da UCM pode interagir por meio da plataforma *moodle* em uso na universidade. Segundo Sabattini (2007) a *moodle* (*Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment*) que em português significa, Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objectos é uma plataforma de aprendizagem á distância, baseada em *software* livre, consagrada uma das maiores bases de usuários do mundo.

O autor, em seu artigo explica que a plataforma defende que o conhecimento é construído na mente do estudante, ao invés de ser transmitido sem mudanças a partir dos livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução. Deste ponto de vista, a aprendizagem desenvolvida na *moodle* é num ambiente centrado no estudante e não no professor. O professor ajuda o aluno a construir este conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente publicar e transmitir este conhecimento. Neste sentido, a *moodle* inclui ferramentas que apoiam a partilha de papéis dos participantes (nos quais eles podem ser tantos formadores quanto aprendizes e a geração colaborativa de conhecimento) através de diários, fóruns de discussão e *chat* (bate-papos). A plataforma *moodle* oferece também ferramentas de avaliação do curso, questionários de avaliação, ensaios corrigidos, tarefas e exercícios.

Embora haja esta disponibilidade de dispositivos e ambientes para uso e acesso as tecnologias, não se pode ignorar a deficiente conexão na rede de internet e falhas constantes, a incapacidade institucional de encontrar alternativas em caso de desastres naturais, como sucedeu aquando do ciclone Idai que, passou pela província de Sofala onde, se encontra a central do servidor, todos os trabalhos realizados a base das TDIC ficaram comprometidos, facto que perturbou o ambiente de ensino e aprendizagem. Sendo que o problema de acesso a rede de internet é geral, a província de Niassa fica sem alternativas para ultrapassar esta barreira de comunicação que compromete a infraestrutura de suporte. Ademais, a posse e uso das TDIC na actualidade deve ser vista como uma vantagem e “inteligência”, como afirma Levy (1998, p. 28) “distribuída por toda parte, incessantemente valorizada coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efectiva das competências”, para os indivíduos que pretendem estar actualizados e conectados com o resto do

mundo. Daí a necessidade de correr atrás, uma vez que a interacção por meio das TICs é um caminho sem volta.

Relativamente à literacia dos usuários dos dispositivos digitais a nível da Universidade Católica de Moçambique, ainda está aquém das expectativas, das necessidades e objectivos do ensino e aprendizagem, facto que nos leva a pesquisar sobre a implementação da modalidade semi-presencial com suporte das TDIC. A modalidade semi-presencial corresponde a uma fase avançada de educação, que, acompanhou a evolução das tecnologias e que tende a ser mais exigente. Tanto para o docente como para o estudante é necessário que exista um ritmo de literacia digital equilibrado por forma a sincronizar a partilha de conhecimentos.

5. Considerações Finais

Conforme os objectivos traçados, a pesquisa concluiu que todos entrevistados concordam que há necessidade do uso das TDIC em qualquer modalidade de ensino, em particular, na modalidade semi-presencial, três dos entrevistados afirmaram que as TDIC têm sido uma ferramenta auxiliadora deste processo, tendo em conta que após dois dias de aulas presenciais os estudantes encontram nas plataformas digitais, conexão com o docente de forma contínua e no tempo disponível. Adicionalmente os docentes concordaram que, as diversas plataformas de contacto virtual têm sido uma ferramenta muito útil para esclarecimentos e partilha de informações. Entretanto, explicaram que no nível de Licenciatura, o uso das TDIC limitam-se a partilha de material académico, diferentemente do nível de mestrado onde são criados ambientes virtuais para fóruns de debates.

Quanto à literacia no uso dos dispositivos, uns afirmaram ter algum conhecimento, mas a maioria considera que antes a instituição deveria orientar tanto aos estudantes como aos docentes sobre as formas mais usadas para interagir no meio virtual, contanto que nem todos têm domínio. Três dos entrevistados dizem aceder a ambientes virtuais por meios próprios e os restantes servem-se da estrutura da faculdade e outros através dos locais de trabalho. Facto curioso, foi partilhado por um estudante explicando que, por vezes quando há falta de rede no seu distrito, deve-se deslocar ao distrito mais próximo para se conectar. Esta é uma barreira a comunicação que se verifica constantemente e difícil de contornar. Vale referir que a pesquisa apurou que os custos de aquisição de equipamentos para aceder aos ambientes virtuais são de alto custo e muitos dos estudantes não se encontram preparados para, por meios próprios responder a essa necessidade.

Para os docentes ainda é um desafio uso das TDIC, sob ponto de vista de implementação no ensino e domínio, havendo por isso, necessidade de actualização constante das diversas formas de interacção

através da rede de internet. Outro desafio que enfrentam prende-se com o fraco interesse dos estudantes pelas TDIC- chegando-se ao ponto de ter estudantes no quarto ano de formação superior que nunca usaram o *email*- afirmam. Como instituição de ensino, a UCM tem o desafio da descentralização do servidor localizado na Beira, para que as Unidades Básicas ganhem maior autonomia de gestão educacional e administrativa, em caso de catástrofes naturais, como se verificou aquando do ciclone em Sofala.

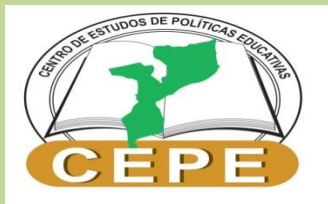
A pesquisa realizada permitiu compreender a importância do uso das TDIC e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Ficamos claros que todos concordam que não se pode ignorar as tecnologias e que a informação é diversa, mas, é necessário que os indivíduos saibam fazer uso a seu favor, para melhorar sua aprendizagem e colocá-los em vantagem no mundo. Ainda compreendemos que aos custos de uso da internet existem alternativas sustentáveis que se podem maximizar e garantir a qualidade de ensino tão propalada pela UCM. Por fim, que, os indivíduos devem-se mostrar abertos a novas abordagens e métodos de ensino adequados a sua realidade, localização, falta de tempo (para os funcionários) entre outros factores pois hoje o estudante é o maior responsável pela sua formação.

Finalmente, frisar que para que alcancemos a qualidade e inovação, pesquisas destas devem ser recomendadas continuamente e para os elementos envolvidos no PEA, fiquem cada vez mais atentas as possibilidades que o mundo da tecnologia nos oferece.

6. Referências

1. Abreu, K. (2000) *O ensino on-line: uma nova estratégia pedagógica*. Revista SPEI, Curitiba, v.1, n. 1, p. 18-20, ago./dez.
2. Almeida, E.B de. (2002) *Educação, projectos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo, Brasil. Disponível em www.sinonsen.br
3. Arenilla. L, Grossot. B, Rolland. M, C. & Roussel, M, P. (2013) *Dicionário de pedagogia*. (2 ed). Portugal
4. Azevedo, J. C. A (2012). Os primórdios da educação à Distância no ensino superior brasileiro. In Litto, F. e Formiga, M (Org). *Educação à Distância*. O Estado da arte, 2ªed. Vol II. São Paulo.
5. Brito, C, E (2010) *Educação à Distância no Ensino Superior de Moçambique*, Tese: Doutorado em Engenharia do Conhecimento. Universidade federal de santa Catarina. Brasil
6. Ebert, C. R. C (2003) *O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente* acessado em www.scielo.br/pdf/er/n21/n21.907.pdf

7. Levy, P. (1998) *A inteligência colectiva*. São Paulo. Edições Loyola
8. Ramos, J.L., Teodoro, V.D.e Ferreira, F. M. (2011) *Recursos educativos digitais. Reflexões sobre a prática*. Cadernos SACAUSEF VII. p.11-34. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5051> acessado a 16 de Abril de 2019
9. Ramos, S. T.C & Naranjo, E.S (2013) *Metodologia de Investigação Científica*. Escolar editora. Angola
10. Sabattini, R. M. E (2007) *O ambiente de ensino e aprendizagem via internet. A plataforma moodle*. Instituto EduMed. Brasil
11. Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011) *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa. Portugal
12. Tumbo, D.L (2018) *A educação á distância, suportada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Universidade Pedagógica de Moçambique: propostas de indicadores de qualidade a considerar na implementação*. Tese de doutoramento em ciências de educação, especialidade em tecnologia educativa. Braga. Portugal
13. Universidade Católica de Moçambique (2019) *20 anos da Universidade Católica de Moçambique: Um percurso histórico celebrando qualidade e inovação no ensino superior*. Moçambique
14. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1457/1122>



Disp. Regº/GABINFO-DEC/2008

ISSN Eletrônico: 2518-2242

Ano XII, Número 32, Junho – 2019

Dionísio Luís Tumbo

Licenciado em Pedagogia e Psicologia, Mestre em Educação com especialidade em Formação de Formadores pela Universidade Pedagógica de Moçambique e Doutor em Ciências de Educação, com especialidade em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho-Portugal. Membro fundador e líder da linha de Tecnologias Educativas do Grupo Internacional de Pesquisas em Políticas, Práticas e Gestão da Educação – GIPPPGE. Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. Email: detumbo78@gmail.com

Submetido em 17/11/2019

Aceite em 21/12/2019

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO DE PRINCIPAIS DESAFIOS NO USO DE INTERFACES E FERRAMENTAS

RESUMO

O desenvolvimento da *web* (para alguns autores, já na sua fase 4.0) e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (logo a seguir à viragem do milénio), vivido e testemunhado pela sociedade na contemporaneidade, faz emergir um conjunto de transformações em diversas áreas de atividade humana. No campo de educação, particularmente à distância, a adoção da Internet (*web* 2.0) ocupa um lugar privilegiado, e tem vindo a inspirar a construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Estes ambientes inauguram novos paradigmas epistemológicos caracterizados pela dialogicidade, interatividade, cocriação e partilha de conhecimento entre interlocutores (alunos e professores) organizados em comunidade de aprendizagem, mesmo na condição de mobilidade. Entretanto, nesta comunicação, baseada na revisão bibliográfica, propusemo-nos apresentar os principais desafios que se impõe no uso de interfaces e ferramentas disponíveis no AVA. Esperamos proporcionar um momento de reflexão, debate e propostas que favoreçam o uso eficiente das interfaces e ferramentas como instrumentos da mediação pedagógica.

Palavras-Chave: Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Mediação Pedagógica. Interfaces. Desafios

PEDAGOGICAL MEDIATION IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: DESCRIPTION OF MAIN CHALLENGES IN INTERFACE AND TOOL USE

The development of the web (for some authors, already in its 4.0 phase) and of the Digital Information and Communication Technologies (just after the turn of the millennium), lived and witnessed by society in contemporary times, brings about a set of transformations in several areas of human activity. In the field of education, particularly at a distance, the adoption of the Internet (web 2.0) occupies a privileged place, and has been inspiring the construction of Virtual Learning Environments (VLE). These environments inaugurate new epistemological paradigms characterized by dialogicity, interactivity, co-creation and knowledge sharing between interlocutors (students and teachers) organized in a learning community, even in the condition of mobility. However, in this paper, based on the literature review, we set out to present the main challenges imposed by the use of interfaces and tools available in VLE. We hope to provide a moment of reflection, debate and proposals that favor the efficient use of interfaces and tools as instruments of pedagogical mediation.

Keywords: Virtual Learning Environments. Pedagogical Mediation. Interfaces Challenges

1. Introdução

O repertório histórico das nossas vivências, constituído por experiências da nossa longa peregrinação académica, científica e profissional, tem vindo a testemunhar, e nos dotar de mais certezas que incertezas, que a Educação à Distância (EaD) é oriunda do cenário de aprendizagem em contexto presencial (P-learning). Este cenário de aprendizagem é caracterizado pela presença física, em sala de aulas tradicional, do professor e aluno, obedecendo a um calendário e horário letivo sob olhar atento da estrutura de poder institucional, desde chefe da turma até ao diretor geral, passando por diretor da turma, do curso e do ciclo. Em contexto de P-learning, são mobilizados todos recursos analógicos de ensino, como papel, esferográfica, giz, marcadores, quadro, cartazes, entre outros.

A interação é feita por meio de recursos corporais do professor, nomeadamente, a voz, as expressões faciais e as mímicas. A mediação pedagógica nos remete à uma pedagogia dialógica baseada nos pressupostos do movimento da escola nova e das pedagogias democráticas e permissivas. Nos primórdios do ensino presencial, o processo de ensino-aprendizagem estava centrado no Mestre, na lógica de transmissão de mensagens de um-para-muitos em simultâneo em mesmo espaço e tempo. O aluno jogava um papel passivo e recetor, equiparando-se à um gravador da informação, a que Paulo Freire, ícone da educação brasileira senão mundial, batizou por educação bancária em seus inúmeros aforismas.

A necessidade de alargamento da base económicas nas cidades e no campo, demandou a adoção de políticas macro, meso e microeconómicas e o aumento de postos de trabalho. Emerge uma necessidade de aumento da produção e da produtividade o que custa oportunidades, aos trabalhadores, de aceder aos programas de educação e formação em espaços presenciais nas cidades. Em outro contexto, descobre-se a possibilidade de aliar a palavra escrita a um meio de transporte, recorrendo aos serviços do correio-postal, para envio de quites de formação para indivíduos residentes no campo.

Estes marcos geracionais da educação estavam a anunciar a entrada de um cenário educacional – a Educação à Distância (EaD). Esta, é caracterizada separação temporal e espacial dos atores educativos, nomeadamente professor e aluno, mas unidos por seus dispositivos e narrativas de formação. A tecnologia de comunicação educacional, recorrida para a mediação pedagógica, infelizmente, tem sua centralidade no professor ou na instituição formadora (polo de emissão), que emite a mensagem, através de suportes impressos, para a terminal, que é o aluno (polo de receção). A lógica da formação ainda é de um-para-muitos com poucas ou nenhuma possibilidades de

feedback. Este cenário ainda vigora em muitos programas de educação e formação a distância em África, a exemplo de Angola e Moçambique, porém com tendências [tímidas] de migração digital.

Na EaD, embora o aluno autogoverne o ritmo, o horário e o local da sua formação, o professor continua protagonista da formação, pois, ainda recai sobre ele a responsabilidade de seleção e organização dos conteúdos e experiências de aprendizagem do aluno, bem como as estratégias de avaliação. Há aqui, certificação de sujeitos “desconhecidos”. Os professores e a instituição formadora estão desprovidos de mecanismos de certificação da produção científica dos alunos, geograficamente, dispersos. Na província moçambicana de Niassa, por exemplo há centenas de alunos cursantes em EaD que percorrem mais de 500 Km, das suas residências e locais de trabalho para a Instituição formadora, segundo estudo realizado por (Preti, 2013). Este cenário aliado a limitação de mecanismos de controle, bem como a utilização de ferramentas e interfaces comunicacionais, tem vindo a recrudescer os ceticismos sobre a qualidade da EaD (Gadotti, 2010).

Entretanto, este calvário, marcado pelas irritações, aborrecimentos e angústias, parece-nos ter-se reduzido ao mínimo com a concretização do sonho de Tim Berners Lee de criar uma rede de comunicação universal – a web. A web tem vindo, nas últimas décadas, a favorecer a emersão de ecologias e novos cenários de aprendizagem baseados em ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis através de dispositivos móveis. Porém, as instituições de formação e os seus actores pedagógicos tem vindo a atravessar inúmeros desafios na adoção e utilização das nossas tecnologias na programas de educação e formação, principalmente no que tange a mediação pedagógica com recursos da ferramentas e interfaces web. Assim, neste texto, de cunho descritivo bibliográfico são apresentados, descritivamente, os principais desafios que se impõe no uso de interfaces e ferramentas disponíveis no AVA.

2. O Desenvolvimento da Web e a Emersão da Cibercultura

A revolução tecnológica trazida pelo desenvolvimento do sistema Web (WWW), a partir da década de 1990, inaugura uma nova era na *galáxia* da comunicação. A era do mundo desterritorializado, mediado pelas páginas web, representando um verdadeiro alívio à dependência do correio postal em programas de EaD. Os sujeitos passaram de meras massas receptoras de mensagens às redes interagentes no ciber(espço) (Santos, 2014). Em ciberespaço (espaço da internet), as mensagens não são apenas segmentadas, pelos mercados, mediante estratégias do emissor, mas antes diversificadas pelos usuários da midia online (Castells, 2002).

No ciberespaço os seres humanos habitam, produzem e estimulam inteligências plurais em comunidades e redes sociais *com e por* mediações das Tecnologias Digitais em rede. O ciberespaço, na sua fase da web 2.0, já na viragem do milénio (anos 2000), possibilitou à emersão dos ambientes virtuais e redes sociais em rede. Nestes contextos os internautas mobilizaram maior participação e trânsito das suas vidas no virtual. Registou-se maior participação, (co)autorias e partilha da informação – o fenómeno da cibercultura.

Este cenário sociotécnico, possibilitou na área de educação, ofertas formativas na cidade e no campo aos indivíduos não contíguos, em tempo real. Esta etapa representa, em nosso tempo, um *upgrade*, da aprendizagem electrónica e suas variantes, mutuamente inclusivas, a saber: o Mobile Learning, o Ubiquitous Learning e o Blended Learning. Estas "deltas" do e- Learning possibilitam na área da educação, ofertas formativas, na cidade e no campo, aos indivíduos não contíguos, em tempo real. Esta etapa representa uma verdadeira conquista na ampliação de mecanismos e estratégias de mediação pedagógicas em espaços mediados em rede, que parecem-nos mais adequados e ajustados estes tempos de cibercultura e as apetências dos clientes contemporâneos dos serviços da escola.

3. Mediação Pedagógica em Ambiente Virtual de Aprendizagem

Neste ensaio, vale antes rever o conceito de mediação, que adoptamo-lo na perspetiva de estabelecer diálogo entre as tecnologias emergentes e a necessidade de redefinir os roles do professor face ao *status quo* de educação à distância em tempos de cibercultura e tecnologias digitais em rede. Para Masseto (2006), a utilização das tecnologias em educação, sobretudo à distância, não é e nem deve ser o fim em si mesmo. Em contextos de docência online a figura do docente não deve ser substituída, mas antes, entendida como imprescindível para a dinamização da inteligência artificial coletiva na construção de novos saberes com recurso aos novos meios de ensino-aprendizagem (Levy, 1998).

Em seus estudos, Vygotsky (2000) avança a teoria interacionista, alicerçando-se em aspectos psicológicos e socioculturais do desenvolvimento humano para valorizar a mediação simbólica. O autor atribui relevância à integração social durante o processo de aprendizagem e sua conexão com a ecologia envolvente. Vygotsk (idem), adoptando o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), inaugura uma nova perspectiva no processo de aprendizagem ao demonstrar que o sujeito aprendente pode desenvolver tarefas mais avançadas e atingir níveis altos de rendimento na aprendizagem com base na interação com indivíduos mais experientes.

Em programas de educação e formação à distância enriquecidos por tecnologias digitais associados à Internet, o professor é convidado a assumir uma postura reflexiva e investigativa sobre os vários aspectos constituintes do processo de ensino-aprendizagem, para que possa gerar estratégias da mediação pedagógica que sejam significativas para o aprendizagem dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem. Para os pesquisadores Costa e Oliveira (2004), os ambientes de aprendizagem são espaços de relações com o saber que favorecem a construção do conhecimento.

Os contextos formativos em EaD geridos por ferramentas e interfaces tecnológicas têm vindo a favorecer a emergência de ecologias e cenários interativos de aprendizagem colaborativa entre os aprendizes. De acordo com Moran (2008), a construção do conhecimento a partir do processo multimídia é mais livre, menos rígida e com conexões mais abertas (como faz alusão o quadro 1). Este aspecto ocorre devido à necessidade de busca intensa e frenética de informações da sociedade contemporânea, através da difusão de formas de informação multimídia ou hipertextual. Tal tendência nos leva a refletir sobre a eficácia dos métodos e da adequação da tecnologia empregue em actividades desenvolvidas nesses ambientes, bem como os desafios travessados pelos actores pedagógicos, nomeadamente, professor e aluno, durante o processo de aprendizagem no AVA, que são tratados neste texto.

Quadro 1: Potencialidades e limitações das interfaces síncronas e assíncronas

Ferramentas	Potencialidade	Limitações
Síncronas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Facilitador a chuva de ideias; ✓ Desinibição na intervenção; ✓ Imediatismo de opiniões; ✓ Facilidade de conexão entre temas; ✓ Maior proximidade e criação de laços mais pessoais entre os intervenientes; ✓ Convívio que pode fomentar o sentido de comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sincronismo enquanto entrave à participação individual; ✓ O número de participantes ideal para uma comunicação eficaz; ✓ Diferenças culturais/horárias; ✓ Dificuldades técnicas (equipamentos); ✓ Dificuldades técnicas (destreza digital dos utilizadores); ✓ Participação simultânea/desorientação temática; ✓ Conversas paralelas/dispersão temática; ✓ Arrasto temporal entre as interações (pergunta/resposta); ✓ Liberdade/rigidez na moderação e estruturação.
Assíncronas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervenções mais refletidas; ✓ Liberdade temporal na intervenção; ✓ Mais adequada à participação/gestão individual; ✓ Possibilidade de interagir em diferentes momentos; ✓ Desorientação limitada. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior distanciamento entre os atores; ✓ Necessidade de uma intervenção mais refletida/teoricamente suportada; ✓ Intervenções desadequadas temporalmente

Fonte (Tumbo, 2018, p. 71)

3.1. Sugestões para o uso das ferramentas e interfaces em mediação pedagógica no AVA

- ✓ Necessidade de orientação adequada ao grau de liberdade que se pretende nas participações, seja aos destinatários seja aos objectivos pedagógicos;
- ✓ Fomentar o texto colaborativo em detrimento da atribuição de tarefas individuais;
- ✓ Equilíbrio entre as ofertas de actividades e recursos;
- ✓ Limitar o excesso de informações, recursos, actividades ou solicitações que podem criar desmotivação resultante de desorientação individual quanto às prioridades de intervenção;
- ✓ Respeito pelas perspectivas individuais;
- ✓ Respeito pela autoria individual e também pelos direitos de autor (citações e referências);
- ✓ Moderador enquanto elemento sistematizador das diferentes ideias, relançando os debates e promovendo interacção;
- ✓ Feedback enquanto elemento essencial à continuidade da interacção.

4. Desafios no uso de interfaces e ferramentas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

4.1. Desafios a nível da flexibilidade curricular na Instituição formadora

Os novos espaços de interacção e de mediação pedagógica, caracterizados pela mobilidade e flexibilidade, devem ser entendidos, adotados e implementados pela comunidade académica e científica da Instituição, nomeadamente, alunos, professores, coordenadores dos cursos, departamentos. Tal passa pela compreensão de que vivemos e trabalhamos em uma organização social líquida e que os processos tecnológicos adoptados para o apoio à gestão de processos são mutáveis, às vezes de forma destrutiva, o que requer flexibilidade dos gestores.

Convocamos, aqui, ideias de Bauman (2001) mencionado por Tumbo (2018) que batiza com a metáfora da “liquidez” o estado da sociedade moderna. Diz o autor, que a sociedade é como os líquidos. Não consegue manter a forma. Nada é permanente, tudo é temporário. Assim, formulamos convite para os atores em educação *online* para lidar com as incertezas do futuro, num mundo rápido, onde tudo é imediato, mutável e fluído, o que requer um desempenho de papéis pedagógicos mais amplos e menos rígidos. Os AVA dispõem de ferramentas e interfaces que proporcionam práticas pedagógicas na rede, quais incitam uma maior abertura ao currículo, para acomodar uma nova

pedagogia, a pedagogia de aprendizagem colaborativa em ambientes formais e não formais (Castells, 2004; Cação & Dias, 2003).

4.2. Desafios a nível de aprovação de modelos educativos e novas práticas pedagógicas

Neste domínio, os desafios orientam-se para, nomeadamente: formação docente, organização escolar, equipamentos tecnológicos e imersão cibercultural. Estes entraves justificam-se pelas dificuldades técnicas, individuais, culturais e pedagógicas, nomeadamente: à falta de disponibilidade ou eficácia de recursos em contexto escolar; à rigidez da estrutura organizativa escolar, de modelos curriculares e práticas enraizadas num paradigma de escola transmissiva, ainda assumido culturalmente como válido; à ausência de apoio às competências tecnológicas dos docentes; à falta de sensibilidade e formação para uma pedagogia colaborativa; à rápida desactualização dos recursos e evolução tecnológica, exigindo uma formação continua (Lévy, 2000) .

Entretanto, os cenários de aprendizagem electrónica em AVA marcados pela adopção e obrigatoriedade de integração da educação online, em muitas instituições formadoras, sem observâncias de mínimos requisitos de qualidade de educação online (Tumbo, 2018), leva-nos a perceber que os actores educativos, descendentes da educação presencial, migram para os contextos de docência em AVA conservando a estrutura e todas práticas pedagógicas tradicionais ensino presencial, considerado por (Valente, 2002) de virtualização da escola tradicional aliado à incapacidade de estarem “juntos no virtual”.

4.3. Desafios de formação docente e imersão cibercultural/inclusão digital

O uso da tecnologia ao serviço de um modelo flexível e colaborativo de aprendizagem em AVA exige uma (re)adaptação de docentes na compreensão das dinâmicas do conhecimento *no* e *com* digital. Este debate cruza-se com a temática de “excluídos digitais”, tanto de alunos quanto de docentes. Os investigadores Silva e Pereira (2012) classificam a exclusão digital, que pode inibir a imersão cibercultural, em dois momentos inclusivos mutuamente, a saber: a **divisão digital primária**, caracterizada pelas restrições no acesso dos dispositivos e **divisão digital secundária**, marcada pela falta de saberes e da literacia digital dos sujeitos. Os autores entendem que em tempos de migração digital e educação online, estes podem ser principais obstáculos a serem superados a favorecer da comunicação e a movimentação dos actores educativos em contextos online viabilizados pelas plataformas vituais.

4.4. Os desafios ao nível das infraestruturas e apoio técnico

Ao nível da qualidade das infraestruturas estamos aqui a referir-nos a aspectos de *hardware* e *software* como sejam, por exemplo, a existência de sistemas de rede de banda larga e *wireless* e a existência de uma plataforma (sistema) de gestão da aprendizagem (Learning Management System) com adequados requisitos técnicos e pedagógicos.

A pesquisadora Maria João Gomes, entende que a adopção institucional do e-learning viabilizado pelas plataformas online (a exemplo do Moodle), desafia constante e insistentemente as instituições formadoras a investirem decisivamente em meio e capital humano para assegurar o bom funcionamento das infraestruturas, nomeadamente ao nível da prestação continuada (ininterrupta) do serviço, da manutenção de cópias de segurança do sistema e da manutenção de um serviço de *help-desk* aos utilizadores sejam, eles, professores, alunos ou pessoal administrativo (Gomes, 2005).

Importa ter presente que, sendo uma das vantagens unanimemente reconhecidas da docência online, a flexibilidade espacial e temporal ao nível da gestão individual dos momentos e espaços de aprendizagem é fundamental que os serviços de natureza tecnológica sejam assegurados permanentemente, 24 horas por dia, sete dias por semana, e 365 (ou 366) dias por ano (Gomes, *idem*).

4.5. Os desafios ao nível das competências e do reconhecimento profissional

Segundo Gomes (2009) a adopção sistemática de ferramentas e interfaces comunicacionais em ambientes virtuais de aprendizagem pelas instituições formação, não é compatível com envolvimento parciais e esporádicos do corpo docente, muitas vezes associados a um número reduzido de professores que por razões diversas possuem maior motivação e competências para intervir nesta área. Para a autora, a implementação sistemática de actividades em AVA exige um reconhecimento e apoio institucional aos professores que se iniciam.

É necessário estimular e acarinhar as primeiras iniciativas e providenciar condições para que estas se mantenham e “contaminem”, progressivamente, a outros membros do corpo docente (muitas das vezes com baixa literacia e fobia digital) na adopção e utilização de ferramentas e interfaces disponíveis nos AVA. Neste sentido, e no contexto a que nos reportamos, torna-se necessário clarear as políticas, filosofias e práticas institucionais quanto ao envolvimento em projectos e actividades de e-learning, assegurando que o investimento feito pelos docentes nestas actividades não seja penalizador para os próprios em termos de acréscimo de trabalho e de tempo despendido na docência sem qualquer contrapartida do ponto de vista académico e profissional.

Os aspectos ao nível do desenvolvimento de competências específicas para formar “e-professores” e, principalmente, os aspectos relacionados com um reconhecimento profissional acrescido aos docentes que investem neste domínio são talvez dos desafios de resposta mais complexa e menos consensual.

4.6. Os desafios ao nível dos recursos pedagógicos e e-conteúdos

A elaboração e disponibilizar dos e-conteúdos sob a forma de materiais didácticos que facilitem um processo de aprendizagem mais colaborativa através das interfaces e ferramentas dos AVA é, significativamente, acrescida de responsabilidades para os actores educativos (Tumbo & Silva, 2017). Assim, coloca-se um enorme desafio e com frequência às instituições formadoras, que optam em plataformas virtuais de aprendizagem, que usam ferramentas e interfaces para a mediação pedagógica, que se relaciona com a necessidade de disponibilizar recursos e desenvolver competências de produção de e-conteúdos nestes novos formatos. Esta situação pode ser superada ao evitar a abordagem simplista de digitalização dos materiais didácticos utilizados em contexto de formação presencial e carregados no virtual (Valente, 2008).

Referências

1. CAÇÃO, R., & Dias, P. J. (2003). *Introdução ao e-Learning*. Retrieved from <http://web.spi.pt/madilearning/manual1/IntroducaoaoeLearning-formando.pdf>
2. CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. CASTELLS, M. *A Galáxia Internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
3. COSTA, J.W da; OLIVEIRA, M.A.M (orgs). *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004;
4. GADOTTI, M. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*, 2010. Retrieved from http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf
5. GOMES, M. J. Contextos e Práticas de Avaliação em Educação online. In G. L. Miranda (Ed.), *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp. 125–152). Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
6. GOMES, M. J. Desafios do e-learning: do conceito às práticas. *Actas Do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, 66–76, 2005. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3339/1/Educação-online.pdf>
7. Lévy, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996
8. Lévy, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.
9. Lévy, P. *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
10. MORAN, J. M. O que é educação a distância, (pp. 6–9), 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
11. PRETI, O. A Universidade Aberta do Brasil em Moçambique: A experiência de um programa de cooperação internacional no continente africano. *Revista Pesquisa E Debate Em Educação*, 3(1), (pp. 28–48), 2003. Retrieved from <http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/46/36>
12. SANTOS, E. (2014). *Pesquisa-formação na Cibercultura* (Whitebooks). Santo Tirso.
13. SILVA, B. D. da, & CONCEIÇÃO, S. C. Desafios do b-learning em tempos da cibercultura. In M. E. Almeida, P. Dias, & B. Silva (Eds.), *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp. 137–161), 2003. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42143>

14. SILVA, B. D., & PEREIRA, M. da G. Reflexões sobre dinâmicas e conteúdos da cibercultura numa comunidade de prática educacional. In M. Silva (Ed.), *Formação de professores para docência online* (pp. 29–51). São Paulo: Edições Loyola, 2003.
15. SOUZA, R. A. M. A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula. Campinas, SP; 2006. Tese de doutorado-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
16. TUMBO, D., & SILVA, B. Acesso e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Cursos a Distância na Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Niassa. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, Extr.*(13), 332–337, 2017. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.3023>
17. TUMBO, D.L (2018) A educação á distância, suportada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Universidade Pedagógica de Moçambique: propostas de indicadores de qualidade a considerar na implementação. Tese de doutoramento em ciências de educação, especialidade em tecnologia educativa. Braga. Portugal, 2018
18. VALENTE, A. Uso da internet em sala de aula. *Educar Em Revista*, 19, 131–146, 2003. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018108009.pdf> MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14ª Ed. Campinas: Papirus, 2008;
19. VYGOTKY, L.S. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007;

ⁱ Para Pinho e Sacramento (2009, p. 1350, grifos do autor): “[...] *accountability* nasce com a assunção por uma pessoa da responsabilidade delegada por outra, da qual se exige a prestação de contas, sendo que a análise dessas contas pode levar à responsabilização. Representando-a, ainda que num esquema bem simples, temos: “A” delega responsabilidade para “B” → “B”, ao assumir a responsabilidade, deve prestar contas de seus atos para “A” → “A” analisa os atos de “B” → feita tal análise, “A” premia ou castiga “B” “.

ⁱⁱ São metas: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4. Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

ⁱⁱⁱ As bandeiras são: 1. Melhoria da formação e carreira do professor; 2. Definição dos direitos de aprendizagem; 3. Uso pedagógico das avaliações; 4. Ampliação da oferta da educação integral; 5. Aperfeiçoamento da governança e gestão.

^{iv} As atitudes são: 1. Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; 2. Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; 3. Colocar a educação escolar no dia a dia; 4. Apoiar o projeto de vida e o protagonismo do aluno; 5. Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens.

^v Área Técnica; Área de Comunicação e Mobilização; Área de Articulação e Relações Institucionais.

^{vi} Informações disponíveis no site: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>.