
Stela Mithá Duarte e
Hildizina Norberto Dias

(Organizadoras)

Ensino Básico em Moçambique:

Políticas, Práticas e Qualidade



Stela Mithá Duarte e
Hildizina Norberto Dias

Organizadoras

Ensino Básico em Moçambique:

Políticas, Práticas e Qualidade



Ficha Técnica:

Título: Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade

Organizadoras: Stela Mithá Duarte • Hildizina Norberto Dias

Editora: EDUCAR-UP

Número de registo: 8670/RLINLD/2016

Capa e maquetização: Mélio Tinga

Ano de publicação: 2016

Maputo

Textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) e Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP) da Universidade Pedagógica.

Reitor da Universidade Pedagógica – Prof. Doutor Rogério Uthui
Pró-Reitor para a Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - Prof. Doutor José Castiano

Comissão Organizadora da Conferência:

- Prof. Doutora Stela Duarte – CEPE (Coordenadora);
- Prof. Doutor Daniel Nivagara – FACEP (Coordenador);
- Prof. Doutor Adriano Niquice – CEPE
- Prof. Doutora Hildizina Norberto Dias – CEPE;
- Prof. Doutor Jó Capece – Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM);
- Prof. Doutor Ângelo Muria – Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD);
- Prof. Doutor Guilherme Basílio – Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas (FCSF);
- Prof. Doutora Brígida Singo – Escola Superior Técnica (ESTEC);
- Mestre Joaquim Tchamo – Escola Superior de Contabilidade e Gestão (ESCOG);
- Mestre Josefina Caetano – Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA);
- Mestre Júlio Guambe – Direcção do Património;
- dr. José Manuel – Direcção dos Serviços Sociais.
- dra. Lalita Balate – Protocolo;
- dr. Nélis Elias – Gabinete de Comunicação e Imagem;

Comissão Científica da Conferência:

- Prof. Doutora Hildizina Norberto Dias – CEPE;
- Prof. Doutora Stela Mithá Duarte – CEPE;
- Prof. Doutor Adriano Niquice – CEPE/FACEP
- Prof. Doutor Juliano Neto de Bastos – FCS;
- Prof. Doutor Jaime Alípio - FACEP;
- Mestre Orlando Chemane - FACEP;
- Mestre Élio Mudender – FACEP;
- Mestre Rosalina Zamora – CEPE;
- Mestre Angelina Comé – FCLCA.

Sumário

Apresentação	7
Parte I: Políticas do Ensino Básico	
1.1. Estratégias para assegurar o acesso universal ao Ensino Básico: a abordagem da Proposta de Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016 <i>Antuía Soverano, João Assale e Jeannette Vogelaar</i>	9
1.2. Literatura infanto-juvenil. Alteridade e identidade <i>Cremildo Nhacumbe</i>	21
1.3. Materiais didáticos, educação psicomotora e reintrodução da Pré-primária <i>Hildizina Norberto Dias</i>	27
1.4. Rumo a um Ensino Básico de qualidade em Moçambique <i>Juliano Neto de Bastos e Stela Mithá Duarte</i>	36
Parte II: Reformas e inovações curriculares no Ensino Básico	
2.1. Ensino baseado em competências: potenciar a prática, concretizar o projecto da pedagogia centrada na criança no Ensino Básico <i>Adriano Niquice</i>	43
2.2. Cantar, cortar, colar, correr, contar = Criar: Ideias para o uso integrado de múltiplos saberes no Ensino Básico <i>Carla Maria Ataíde Maciel</i>	48
2.3. Possibilidades e condições para uma abordagem crítica sobre o currículo do Ensino Básico - “um diamante a lapidar!” <i>Élio Mudender</i>	56
2.4. O ensino por competências nas escolas do Ensino Básico em Moçambique <i>Elisa Eda Nhambire</i>	67
2.5. Subsídios da Filosofia para o ensino baseado em competências: uma sugestão em Didáctica de Filosofia <i>Ernesto Daniel Chambisse</i>	77
2.6. O uso de calculadoras nas aulas de Matemática no Ensino Primário: concepções de professores em exercício e em formação, Província da Zambézia <i>Geraldo Vernijo Deixa</i>	83
2.7. Currículo local vs saber local <i>Gustavo Sobrinho Dgedge e Aurora Margarida Sabino</i>	90
2.8. Pedagogia de apropriação do saber local a partir de uma prática interdisciplinar: o caso de “vua-vua” <i>Jó António Capece</i>	99
2.9. Análise da percepção dos professores em relação ao ensino centrado no aluno e orientado para o desenvolvimento de competências nas aulas de Educação Física <i>Pedro Pessula</i>	108
2.10. O papel do professor na implementação do currículo local no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Básico <i>Maria Verónica Francisco Mapatse</i>	117
Parte III: Didácticas e Práticas do Ensino Básico	
3.1. A influência do uso dos métodos de ensino para uma aprendizagem activa no Ensino Básico - Estudo de caso da EP1 Matchiki-Tchiki, Cidade de Maputo <i>Adilson Valdano Muthambe</i>	125

3.2. Produção de meios de ensino e aprendizagem no Ensino Básico: práticas e e perspectivas	33
<i>Alice Castigo Binda Freia, Albano Fernando Mahumane Júnior, Bernardino José Bernardo</i>	
3.3. Leitura e interpretação de mapas no Ensino Básico	140
<i>Alice Castigo Binda Freia, Albano Fernando Mahumane Júnior, Bernardino José Bernardo</i>	
3.4. A Pedagogia Adventista e o desenvolvimento do processo de aprendizagem interdisciplinar e construção de conhecimento nas séries iniciais na escola de Chimoio	147
<i>Ana Paula da Silva</i>	
3.5. Didáticas e práticas no ensino Básico: Produção de materiais didáticos	
<i>Rosa Chilundo e Urânio Stefane Mahanjane</i>	156
3.6. O efeito da utilização dos jogos no ensino de Ciências Naturais para a 3ª classe: estudo de caso nos Distritos de Boane e Municipal de KaMpfumu	163
<i>Angelina Chuquela</i>	

Parte IV: Necessidades Educativas Especiais em alunos do Ensino Básico

4.1. Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular – perturbação autística (caso da Escola Portuguesa de Moçambique)	169
<i>Cristina A. Abudo</i>	
4.2. Ensino-aprendizagem da leitura, escrita e numeracia (aritmética)	179
<i>Daniel Ernesto Canxixe</i>	
4.3. Acção dos professores de Educação Física perante a Inclusão	188
<i>Eduardo Jaime Machava</i>	
4.4. A Educação Integrada de alunos com Necessidades Especiais Mentais	199
<i>Lúcia Suzete Simbine</i>	
4.5. Influência da hiperactividade e défice de atenção na aprendizagem	205
<i>Názia Carina Ibraimo</i>	

Parte V: Formação de professores para o Ensino Básico

5.1. Formação de professores do Ensino Básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização	214
<i>Adriano Niquice</i>	
5.2. Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico - Desafios para a Universidade Pedagógica	227
<i>Hans Ernst Saar</i>	

Apresentação

Este livro resulta de uma Conferência organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica (UP), que se realizou entre os dias 09 e 10 de Junho de 2011, na Cidade de Maputo. A Conferência intitulada “Ensino Básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade” tinha como objectivos:

- (i) Partilhar experiências de melhoria da qualidade no Ensino Básico;
- (ii) Analisar reformas e inovações curriculares do Ensino Básico;
- (iii) Analisar políticas de formação de professores do Ensino Básico;
- (iv) Divulgar pesquisa sobre o Ensino Básico;
- (v) Contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Básico.

Com os 27 artigos divididos em 5 partes, a obra aborda uma série de questões relacionadas com o Ensino Básico, que incluem, princípios e filosofia de ensino, métodos de ensino, materiais didácticos, currículo local, necessidades educativas especiais, formação de professores, entre outros. O debate que se desenvolve tem em vista garantir maior acesso, equidade e qualidade deste subsistema de ensino em Moçambique.

Agradecemos à Direcção da UP, ao Ministério da Educação e a todos que possibilitaram que a Conferência fosse organizada. O nosso agradecimento muito especial é dirigido aos autores dos artigos, por nos terem disponibilizado os textos para publicação.

Com esta publicação on line esperamos que mais estudantes, docentes, pesquisadores e outros interessados tenham acesso aos textos apresentados, contribuindo deste modo para o alagamento do debate sobre o Ensino Básico em Moçambique.

As Organizadoras
Stela Mithá Duarte
Hildizina Norberto Dias

Parte I: Políticas do Ensino Básico

1.1. Estratégias para assegurar o acesso universal ao Ensino Básico: a abordagem da Proposta de Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016

Antuia Soverano, João Assale e Jeannette Vogelaar¹

Resumo

Os esforços do Governo ao longo dos últimos anos resultaram num sistema educativo expandido em todos os níveis de ensino, com particular realce para o nível pós-básico, facto que permitiu reduzir substancialmente a iniquidade de género e geográfica. Paralelamente, há sinais que indicam que nos últimos anos a qualidade de ensino e de aprendizagem não está a melhorar. Os progressos alcançados nos anos anteriores, sobretudo no incremento dos níveis de acesso à educação, foram logrados devido ao aumento da capacidade institucional do sector da educação, e da crescente disponibilização anual de fundos ao sector da educação. Porém, para os próximos anos, prevê-se uma redução assinalável de fundos para o sector. O contexto de fundos limitados, que se prevê para os próximos anos, tem remetido o sector a efectuar uma priorização bastante apertada das acções e grandes actividades para os próximos cinco anos, promovendo melhor eficiência e eficácia na implementação dos seus programas. Embora prevaleça uma grande pressão para expandir os níveis do pós-básico, o Governo continua a considerar o ensino primário, como a principal prioridade, tendo como fundamento a necessidade de assegurar que as futuras gerações adquiram competências básicas que possam facilitar e melhorar a vida dos indivíduos e das suas famílias. Com a presente apresentação, pretende-se aflorar e debater, junto de académicos e especialistas da educação presentes nesta Magna Conferência as abordagens com vista ao incremento sustentável do acesso, da equidade e da retenção, num cenário de escassos recursos, consolidando e enriquecendo o novo Plano Estratégico da Educação para o período 2012 – 2016, ora em construção. O principal enfoque da presente apresentação é o ensino primário, pois uma abordagem do ensino básico no seu todo, implicaria abarcar também o ensino pré-escolar, a Alfabetização e Educação de Adultos, para além do ensino primário de sete classes.

Palavras - chave: Ensino Básico, Acesso Universal, Plano Estratégico da Educação.

Contextualização

O Plano Estratégico: documento orientador político

A visão e as acções do Governo na área da Educação, plasmadas nos Planos Quinquenais, são operacionalizadas pelos Planos Estratégicos da Educação. Esses Planos Estratégicos incorporam as linhas estratégicas e as grandes acções para o desenvolvimento da educação, tendo como princípio orientador a visão global do sector e a capacidade institucional e financeira disponível nos diferentes níveis.

O Plano Estratégico orienta a preparação dos planos e orçamentos anuais (Plano Económico e Social, Orçamento de Estado, Plano de Actividades), e é um instrumento chave para as negociações sobre a alocação de recursos (internos e externos) necessários ao sector. O Plano Estratégico fornece ainda o quadro para o acompanhamento e monitoria da sua implementação.

Importa salientar que o próximo Plano Estratégico, para o período 2012 – 2016, está a ser construído a partir da análise e avaliação dos progressos e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11, com o objectivo de melhorar o desempenho do sector, tendo em conta as lições aprendidas.

¹Ministério da Educação, Moçambique.

Visão

Desde a proclamação da Independência Nacional, vigora o princípio constitucional que coloca a educação como um direito fundamental de cada cidadão. Este preceito, está traduzido nas políticas do Governo, onde a educação é considerada um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, um factor indispensável para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana e combate à pobreza.

Neste contexto, o enfoque tem sido direccionado com vista a assegurar que todas as crianças tenham acesso e possam completar um Ensino Primário de sete classes. Ao mesmo tempo, é reconhecido que o ensino primário não é suficiente para apoiar e sustentar o desenvolvimento nacional do nosso País, a avaliar pelo contexto económico e social globalizado e em constante mudança. Por conseguinte, o Governo tem promovido uma visão holística do desenvolvimento do sistema educativo, que passa pela universalização do ensino primário e, em paralelo, desenvolvendo o ensino pós-básico, (secundário, técnico e superior) de qualidade, como forma de dar resposta às necessidades de uma educação ao longo da vida e para o desenvolvimento do capital humano necessário ao desenvolvimento da economia nacional.

Progressos dos últimos anos

NB: Para a elaboração da presente apresentação foi usada informação estatística produzida pelo sector da Educação. As taxas de cobertura foram calculadas com base nas projecções da população para o período 2007-2010, a partir do censo da população de 2007. As taxas referidas no documento poderão variar em relação a documentos anteriores ou em relação a outras fontes, baseadas nos inquéritos familiares. Alguma cautela é necessária na interpretação dos valores observados. Com a informação estatística da presente apresentação, pretende-se dar enfoque nas tendências.

Nos últimos dez anos, a rede escolar foi largamente expandida e o número de alunos cresceu consideravelmente. Com efeito, o número de alunos no ensino primário duplicou, enquanto o número de alunos no Ensino Secundário Geral do 1º ciclo cresceu quatro vezes mais e oito vezes mais no segundo ciclo (Quadros 1 e 2).

Quadro 1: Rede escolar por nível de ensino leccionado, 2000-2010 (ensinos público, privado e comunitário)

Nível	Número de escolas				Crescimento (%) 2003/2010
	2000	2003	2007	2010	
Ensino Primário, 1º Grau	7.072	8.077	9.303	10.444	29%
Ensino Primário, 2º Grau	522	950	1.842	2.990	215%
Ensino Secundário Geral, 1º Ciclo	92	125	255	374	199%
Ensino Secundário Geral, 2º Ciclo	20	29	58	119	310%
Ensino Secundário Técnico (*)	36	44		97	120%
Ensino Superior (público) (*)		9		17	89%
Ensino Superior (privado) (*)		8		21	163%

(*) Para o Ensino Secundário Técnico e Ensino Superior os dados referem-se aos anos 2004 e 2009.

Quadro 2: Número de alunos, por nível de ensino e por sexo, 2004 2010 (diurno e nocturno, ensinos público, comunitário e privado)

Nível	2000		2003		2007		2010		Variação
	HM	%M	HM	%M	HM	%M	HM	%M	2003/2010 HM
Ensino Primário	2.582.560	42,9%	3.314.763	44,7%	4.641.665	46,5%	5.352.062	47,3%	61%
ESG - 1º ciclo	129.278	40,5%	235.811	40,7%	514.324	43,3%	728.497	46,2%	209%
ESG - 2º ciclo	19.348	39,1%	38.192	39,3%	95.779	40,7%	179.608	43,1%	370%
AEA (1º 3º ano) (*)			478.030	56,4%	674.934	61,8%	680.455	64,0%	42%
Ensino Técnico	20.136	27,9%	23.602	27,8%	40.214	29,8%	45.679	33,2%	94%
Ensino Superior (**)			22.256	31,6%			81.250	37,9%	265%

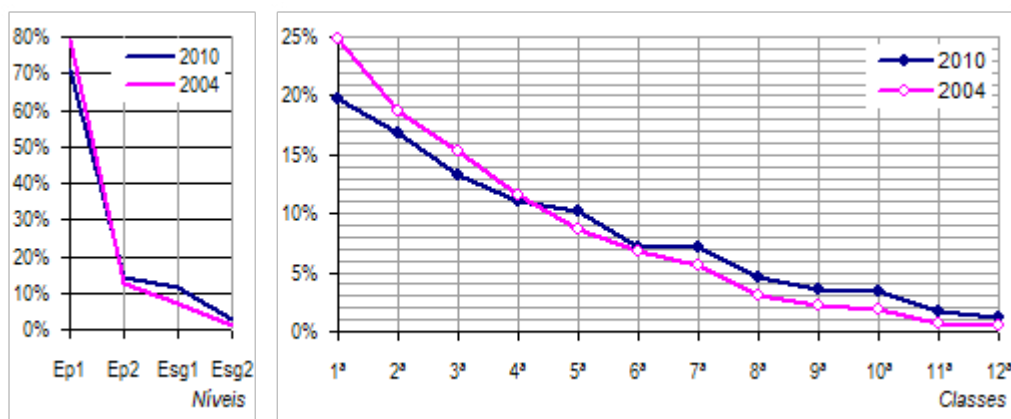
(*) Os dados referentes aos programas de AEA apenas incluem os programas formais do Ministério. As actividades de educação não formal não estão incluídas, como são os casos da Alfa Rádio, Alfalit, Felitamo, Família sem Analfabetismo, Reflecte alfabetização em línguas nacionais, cuja cobertura estatística terá início em Janeiro de 2011. Os últimos dados referem-se a 2009.

(**) Os dados da coluna de 2003 referem-se a 2004 e os da coluna de 2010 referem-se a 2009.

HM: Total de alunos (ambos os sexos).

%M: Percentagem de alunos do sexo feminino.

Gráfico 1: Estrutura do sistema da educação, por níveis e classes, Ensinos Primário e Secundário Geral, 2004 e 2010 (diurno, nocturno, ensinos público, privado e comunitário)



O Gráfico 1 mostra que a estrutura do sistema educativo está a mudar. Apesar de a maior parte dos alunos estar nas escolas primárias (principalmente no EP1), a proporção que está no segundo grau do Ensino Primário (EP2) e no Ensino Secundário está a aumentar.

A expansão do sistema foi acompanhada pelo aumento do número de professores. No Ensino Primário e no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral o número cresceu de 65 mil professores em 2004 para 103 mil em 2010, principalmente a partir de 2007. A proporção das professoras aumentou de 28% para 37% no mesmo período, com maior destaque no Ensino Primário do primeiro grau.

Quadro 3: Número de professores nos Ensinos Primário e no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, total, percentagem de professoras e percentagem de professores sem formação, 2004 2010 (diurno, ensinos público, privado e comunitário)

Ano	EP1			EP2			ESG1			Total		
	Total	%M	%S/F	Total	%M	%S/F	Total	%M	%S/F	Total	%M	%S/F
2004	48.093	30%	44%	11.072	23%	26%	5.795	16%	27%	64.960	28%	38%
2005	47.387	32%	42%	11.592	23%	25%	6.566	16%	27%	65.545	29%	37%
2006	48.452	33%	38%	13.070	25%	21%	7.486	17%	25%	69.008	30%	32%
2007	54.481	35%	40%	15.640	27%	21%	8.837	16%	28%	78.958	32%	34%
2008	58.120	37%	36%	18.183	29%	19%	10.195	17%	25%	86.498	33%	31%
2009	62.680	39%	31%	20.073	30%	18%	11.353	18%	20%	94.106	35%	26%
2010	67.707	42%	26%	22.529	31%	17%	12.889	19%	17%	103.125	37%	22%

%S/F: Percentagem de professores sem formação pedagógica.

A proporção de professores sem formação pedagógica reduziu significativamente no Ensino Primário, bem como no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral a partir de 2008, um ano após a introdução do novo modelo de formação de professores para estes níveis de ensino.

De igual modo, os esforços do Governo contribuíram para um aumento significativo do número de graduados em todos os níveis de ensino, com particular realce no Ensino Secundário (Quadro 4).

Como se pode verificar, os progressos, quer ao nível do acesso, quer ao nível do aproveitamento, foram maiores para as raparigas do que para os rapazes. O Quadro 4 mostra um crescimento superior para as raparigas, significando que a disparidade de

Quadro 4: Evolução do número de graduados, por nível de ensino e sexo, 2004 2009 (diurno e nocturno, ensinos público, comunitário e privado)

Classe	Sexo	Anos			Crescimentos	
		2004	2008	2009	$\Delta 2004/2008$	$\Delta 2008/2009$
5ª classe	Sexo feminino	97.791	193.127	191.615	97,5%	-0,8%
	Ambos os sexos	237.930	420.403	415.889	76,7%	-1,1%
7ª classe	Sexo feminino	67.375	119.284	119.988	77,0%	0,6%
	Ambos os sexos	166.119	272.235	265.969	63,9%	-2,3%
10ª classe	Sexo feminino	11.839	36.689	44.762	209,9%	22,0%
	Ambos os sexos	31.894	87.496	103.532	174,3%	18,3%
12ª classe	Sexo feminino	2.777	14.623	13.124	426,6%	-10,3%
	Ambos os sexos	7.670	35.172	32.044	358,6%	-8,9%

Apesar do aumento significativo dos números de graduados desde 2004, a redução do aproveitamento escolar verificado em 2009, particularmente no Ensino Primário, comparativamente aos anos anteriores, é preocupante.

Os grandes dilemas do sector

Tal como referido anteriormente, os progressos na expansão da rede escolar e no número de efectivos escolares deveu-se ao aumento da capacidade de implementação dos diferentes programas sectoriais, aliada aos seguintes factores:

- crescente descentralização de fundos e responsabilidades;
- introdução de um sistema único para a gestão financeira no sector público;
- melhorias na integração dos processos de planificação, orçamentação e monitoria;
- crescente disponibilização de fundos anuais ao sector da educação.

A sustentabilidade dos progressos alcançados dependerá muito dos recursos humanos e financeiros para a sua manutenção. Para que os progressos alcançados sejam efectivos, é necessário que nos próximos anos seja dedicado um especial enfoque no processo de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, com os advenços da crise económica e financeira mundial, vislumbram-se cenários que apontam para a redução do apoio externo directo ao sector da educação. Associa-se a este quadro, a capacidade institucional limitada do sector, devido, entre outros factores, ao ainda reduzido número de quadros com capacidade para implementar os programas do sector da educação.

Todo este quadro de limitações impele o sector a redobrar a sua capacidade de priorização das intervenções e a racionalizar os recursos disponíveis para assegurar que os progressos conseguidos não sejam prejudicados, mas sim, consolidados e melhorados.

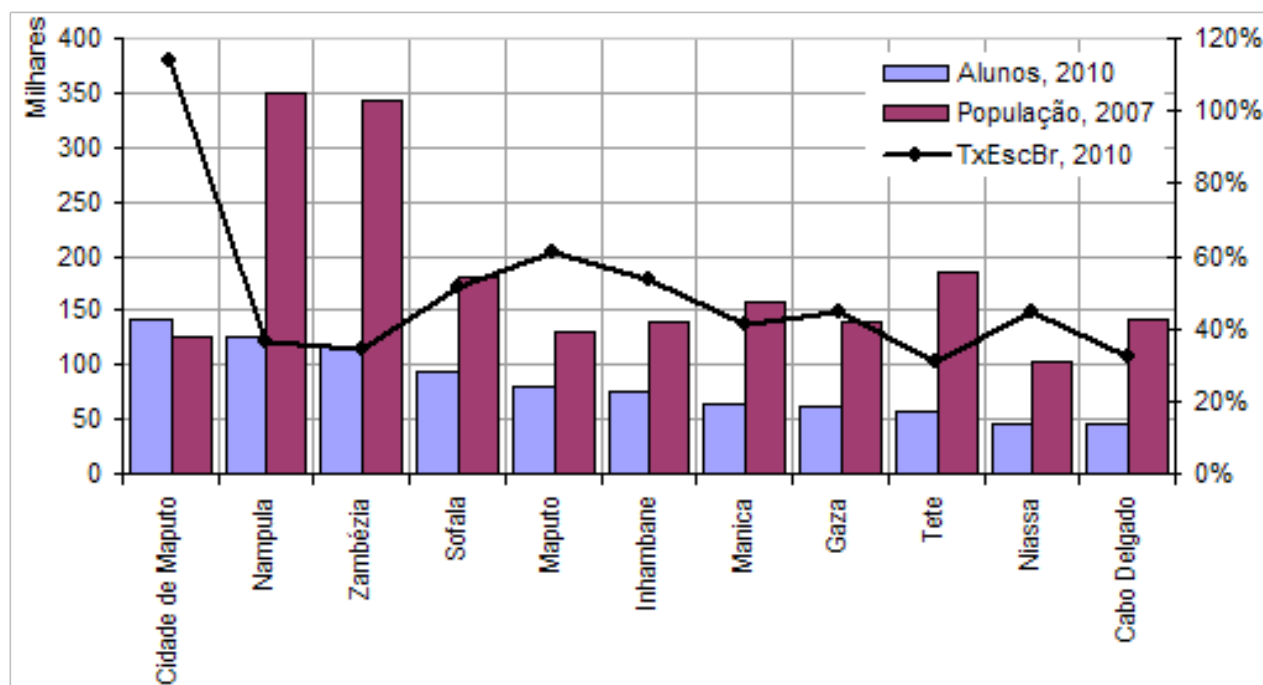
Nestes termos, o grande dilema do sector é a definição de prioridades num contexto de inúmeras prioridades e necessidades urgentes visando o alcance de uma educação básica universal e de qualidade, até 2015.

Grande pressão para expandir o pós-primário

Devido aos progressos no Ensino Primário, a participação ao nível do Pós-primário cresceu exponencialmente ao longo dos últimos anos. O número de escolas que lecciona o Ensino Secundário quase triplicou. A taxa bruta de escolarização no ES1 registada em 2010 foi de 45,5% contra 39% em 2008 e 24,6% em 2005.

Como se pode verificar no Gráfico 2, há diferenças enormes entre as províncias em termos de taxa de cobertura do Ensino Secundário. As maiores províncias (em termos de população) têm as taxas mais baixas. Paradoxalmente, é também nestas províncias onde cada ano mais crianças completam o Ensino Básico, significando uma pressão enorme para expandir o Ensino Secundário.

Gráfico 2: Alunos no ESG em 2010 (diurno e nocturno, ensinos público, privado e comunitário) e população com 13-17 anos de idade, 2007



Este forte crescimento do Ensino Secundário não foi acompanhado pelo crescimento necessário em termos de recursos humanos e financeiros (salas de aulas, professores, livros, laboratórios, etc.).

Há alguma indicação de que esta realidade pode vir a ter um impacto negativo nos recursos para o Ensino Primário, principalmente em termos de salas de aulas e no uso de professores do Ensino Primário para leccionarem no Ensino Secundário. Ao mesmo tempo, é evidente que uma escola secundária sem recursos em termos de livros, labo-

e professores formados nas disciplinas nucleares resultará na degradação da qualidade de ensino. Existem alguns sinais preocupantes nessa linha: as taxas de repetição são altíssimas (cerca 20%), e as taxas de aproveitamento vão baixando de ano para ano.

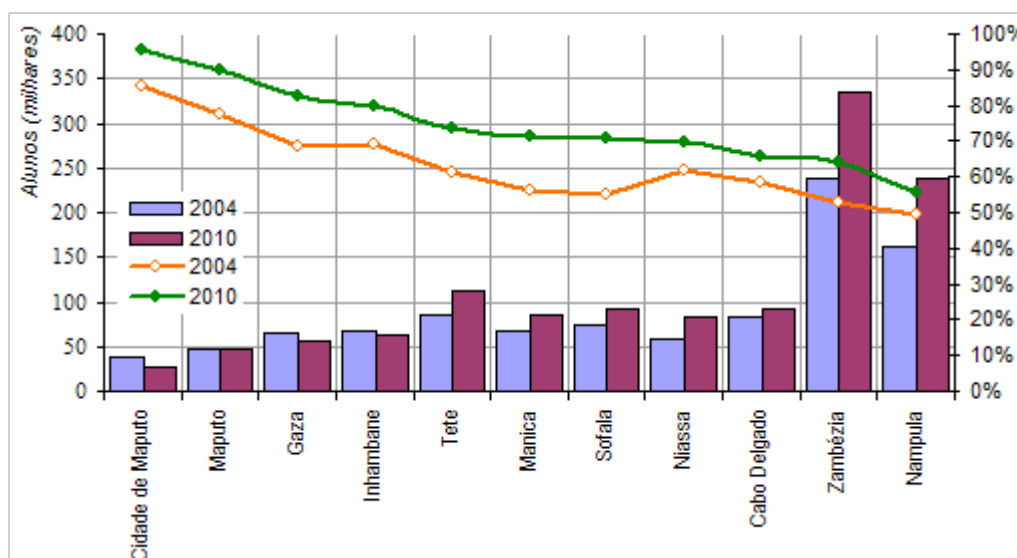
Ainda há muitas crianças que não completam um Ensino Primário de sete anos

Apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária, ainda persiste um longo caminho a percorrer, ou seja, apenas menos de metade das crianças que entram na primeira classe conseguem concluir o Ensino Primário de sete anos.

Com base nos dados estatísticos do sector da educação, comparados com as recentes projecções demográficas do Instituto Nacional de Estatística, estima-se que entre 250.000 a 350.000 crianças do grupo etário 6 - 12 anos não frequentam a escola primária (podem ser mais).

Uma grande parte das crianças fora da escola (cerca de 140.000) tem entre 6 e 7 anos. A escolarização líquida aos 6 anos na primeira classe é estimada em 70% em 2010. O Gráfico 1 indica que, das crianças moçambicanas com 6 e 7 anos de idade, apenas 68,2% frequentam a primeira classe, com variações extremas entre 55% em Nampula² e 95% na Cidade de Maputo.

Gráfico 3: Alunos na 1ª classe com 6 e 7 anos (total e em percentagem do total de alunos na 1ª classe), 2004 e 2010 (diurno, público, privado e comunitário)



Um outro grupo importante de crianças fora da escola é o das que abandonam a escola. Apesar das taxas de transição entre o EP1 (5ª classe) e o EP2 (6ª classe) serem consideravelmente altas (97% em 2010), o aumento da desistência, principalmente na quinta classe, é preocupante (13% em 2010).

Apesar da política de Ensino Primário gratuito, a vulnerabilidade económica permanece um factor importante que vem condicionando a frequência da escola (influenciando a desistência). Neste contexto, as crianças órfãs são ainda mais atingidas pela vulnerabilidade.

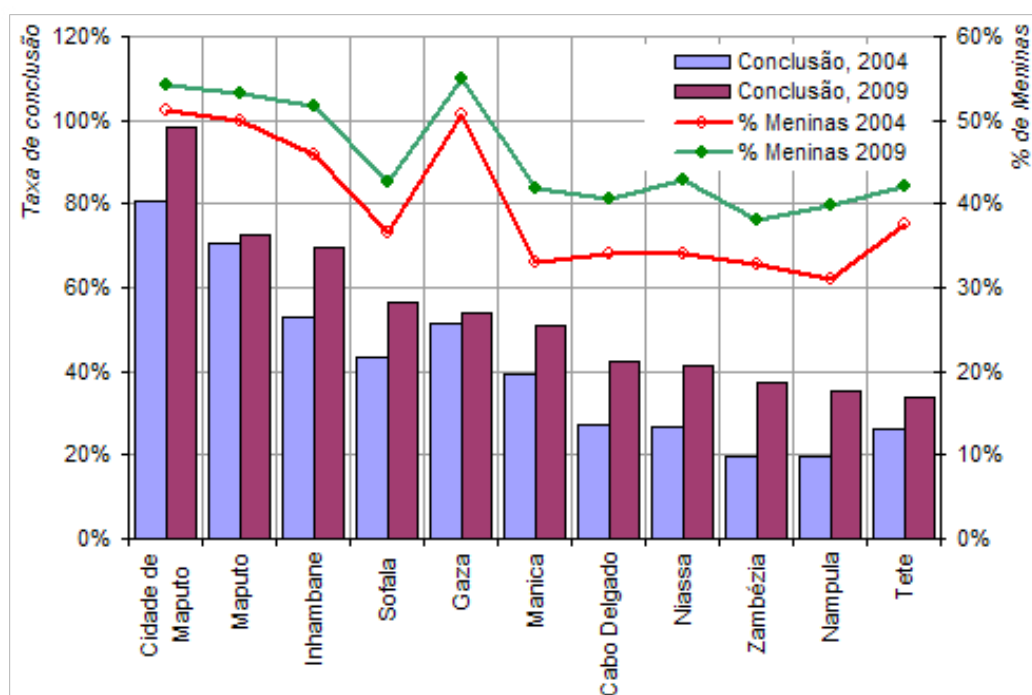
Há estudos que apontam o facto de os pais e encarregados de educação considerarem as crianças de 06 anos, como ainda muito pequenas para atender a 1ª classe. Esta percepção é mais acentuada nas zonas rurais.

²Dos 17 distritos com as percentagens mais baixas (inferiores a 56%), a maior parte são da província de Nampula (13 distritos).

A qualidade de ensino não cresceu com a expansão

Em termos absolutos, o sistema registou muitos progressos ao nível do número de graduados na 7^a classe, entre 2004 e 2009. Ao longo dos anos, a taxa de conclusão melhorou de 34,1% (26,3% para as meninas) em 2004 para 47,9% (42,1% para as meninas) em 2009, embora se tenha observado uma ligeira queda em 2009 comparativamente a 2008.

Gráfico 3: Taxas de conclusão, EP2 (7^a classe) e percentagem de meninas no total de graduados do EP2 por províncias, 2004 e 2009 (diurno e noc-



A taxa de conclusão melhorou em todas as províncias, apesar de ainda persistirem grandes diferenças entre as províncias do Centro e do Norte do país, com a província de Tete com a mais baixa taxa (33,7% em 2009) e a Cidade de Maputo com a taxa mais alta de quase 100%.

Entretanto, existe a preocupação com o desempenho escolar dos alunos. As taxas de aproveitamento registaram uma queda a partir de 2008 em quase todos os níveis de Ensino Geral. Existe ainda a percepção de que um número considerável de crianças termina o primeiro ciclo (2^a classe) sem as competências de leitura e escrita, facto que interfere negativamente na aprendizagem nos ciclos e níveis de ensino subsequentes.

Foram identificadas várias causas que de forma conjugada, concorrem para o fraco desempenho dos alunos, com destaque para:

- o número de horas lectivas: as Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTE-Os), indicam que o tempo lectivo anual no Ensino Primário deve ser superior a 1000 horas. Porém, os relatórios das visitas de supervisão, indicam que muito tempo é perdido e o contacto instrutivo e efectivo entre os alunos e o professor é muito menor. Um estudo de pesquisa na província de Cabo Delgado estimou que a percentagem do tempo lectivo efectivo é de apenas 5% do previsto.
- o elevado rácio aluno-professor;
- a persistência dos três turnos lectivos principalmente nas cidades;
- sobrecarga das infra-estruturas escolares e dos professores em outras actividades não docentes, resultando em longos períodos sem aulas para as crianças;
- a falta de uma gestão escolar eficiente, em muitas escolas, e consequentemente a falta de controlo da escola e do seu funcionamento;
- a fraca preparação e acompanhamento dos professores ao nível da sala de aula.

Segundo o Relatório de Avaliação do Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006 - 2010/11, apesar de ter havido um impacto positivo em termos do aumento do número dos professores formados, existe a preocupação com a qualidade e a relevância dos programas de formação dos professores, associada a preparação dos mesmos para a vida e para o trabalho. O tempo para a formação inicial é limitado. A formação ainda está muito centrada no formador. Ao mesmo tempo, as instituições de formação de professores - IFPs ainda têm uma capacidade limitada para oferecer a formação e o acompanhamento em serviço. Ao nível da escola ainda não existe um sistema institucionalizado para o acompanhamento dos novos professores no seu dia-a-dia. Ainda, segundo a avaliação em referência, o desempenho na área de oralidade, leitura e escrita do Português, poderia ser mitigado com a expansão do ensino bilingue.

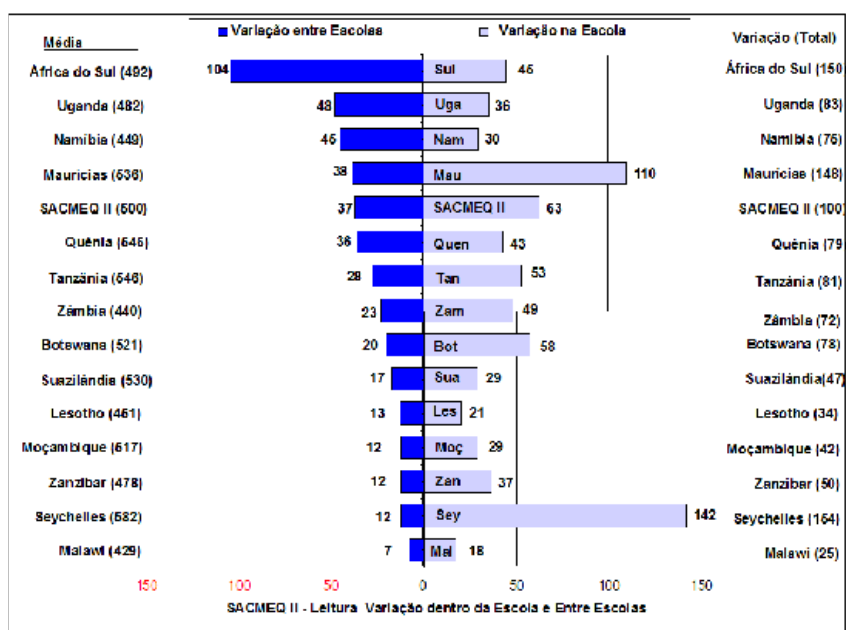
Moçambique aderiu desde 2000, a uma iniciativa regional designada por Consórcio para a Monitoria da Qualidade de Educação na África Austral e Oriental conhecida pelo acrónimo SACMEQ da designação em Inglês “Southern African Consortium for Monitoring Education Quality” do qual fazem parte 15 Ministérios da Educação de 14 países.

O enfoque dos estudos realizados pelo SACMEQ é a aferição das competências em leitura, escrita e matemática. Já foram realizadas três avaliações tendo Moçambique participado nas duas últimas, em 2000 e 2007.

Eis algumas constatações desses dois estudos, designadamente:

- Os progressos na expansão da rede escolar traduziram-se na redução da distância escola-casa de 13,2 Km para 4,8 Km entre 2000 a 2007;
- A posição destacada de Moçambique quanto à equidade nas escolas e entre as escolas, não havendo disparidades significativas em termos de acesso a material escolar, infra-estruturas, corpo docente, etc.;

O quadro que se segue retrata o ponto de situação da equidade, dentro da escola e entre escolas.



Prioridades do PEE

Considerando o estado actual do sector, bem como a capacidade limitada para expandir o sistema educativo em todos os níveis sem pôr em causa a qualidade, o novo Plano Estratégico prioriza para o período 2012 – 2016, o seguinte:

1. A expansão do Ensino Primário com qualidade e equidade, assegurando que todas as crianças tenham a oportunidade de concluir um Ensino Básico de sete anos;
2. A consolidação das reformas iniciadas nos outros subsistemas educativos, com enfoque na melhoria da sua qualidade, preparando as condições da sua expansão sustentável e equilibrada a médio e longo prazo.

Esta priorização é sustentada pelo compromisso do Governo em atingir os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio para o desenvolvimento.

Prioridades e grandes enfoques no Ensino Primário

As prioridades para o Ensino Primário ao longo dos próximos anos (2012 - 2016) são:

1. Melhorar a qualidade do ensino para obter melhores resultados em termos de aprendizagem dos alunos;
2. Assegurar a participação e retenção de todas as crianças, independentemente da sua posição socioeconómica, de género, geográfica ou cultural;
3. Melhorar a eficiência no uso dos recursos financeiros e humanos para assegurar a sustentabilidade na provisão adequada de professores, livros e materiais didácticos.

Estas prioridades implicam um enfoque especial nos seguintes pontos:

- no **processo de aprendizagem** na sala de aula através, entre outros aspectos, de uma melhor gestão da escola e preparação dos professores para melhorar o desempenho dos alunos;
- nas **crianças fora da escola**, através da introdução de medidas de protecção e apoio (psico-) social, entre outras, para evitar as desistências e assegurar a participação e retenção das crianças mais vulneráveis;
- uma melhor **eficiência no uso de recursos humanos e financeiros** através da sua racionalização (fazer mais com menos).

Neste contexto, um novo impulso será dado a área da **primeira infância** com uma estratégia importante visando estimular o acesso com seis anos dos mais vulneráveis, bem como para a melhoria do processo de aprendizagem.

Enfoque no processo de aprendizagem: pôr a escola a funcionar!

Melhorar a qualidade de ensino é um assunto complexo. O resultado do processo educativo não depende apenas dos recursos disponibilizados, mas sim de um conjunto de factores, incluindo as condições físicas, psicológicas e socioculturais onde a educação tem lugar, bem como do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

Um melhor desempenho no futuro requererá, deste modo, melhorias no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por via de:

- professores melhor preparados, com conhecimento, tempo e apoio necessário para acompanhar o processo de aprendizagem dos seus alunos;
- alunos melhor preparados, para aprender e, com o devido apoio e acompanhamento das famílias e da comunidade;
- clareza sobre os resultados esperados do processo da aprendizagem (padrões de qualidade);
- um sistema de acompanhamento e monitoria do desempenho do aluno ao longo do ano, bem como da qualidade de ensino na sua globalidade;
- um ambiente escolar com condições mínimas que facilite o processo de ensino-aprendizagem.

É cada vez mais consensual de que uma melhor gestão da escola é a chave para um melhor desempenho dos alunos, dos professores, incluindo para uma profícua relação com os pais, encarregados de educação e a comunidade.

Uma melhor gestão implica um melhor controlo e responsabilização, sobre o que está a acontecer dentro e fora da sala de aula (onde estão os professores e os alunos? Se as aulas começam pontualmente? Se todas as crianças têm livros, cadernos e lápis? se o professor usa o livro? procedimentos de substituição em caso de ausência dos professores, entre outros aspectos).

O sector, ao longo dos próximos anos, irá priorizar a melhoria da gestão da escola nas suas intervenções: isto implicará uma melhor definição de perfil e critérios de selecção do Director, mas também e sobretudo, implicará melhorias na supervisão e monitoria do funcionamento das escolas, dos seus Directores e professores, assegurando que todos assumem a responsabilidade pelo bom desempenho da escola.

A continuação do processo de descentralização da gestão do sistema é uma grande oportunidade para melhorar a gestão da escola, reforçando o papel da comunidade e do Conselho da Escola, permitindo uma melhor supervisão e acompanhamento.

Um melhor enfoque no processo de aprendizagem tem implicações no conteúdo e formato dos programas de formação de professores (inicial e em serviço), bem como para a implementação do currículo, e para o sistema de avaliação e exames, com um maior enfoque no acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo do ano lectivo.

Crianças fora da escola vs protecção e apoio social

Com já foi referido anteriormente, ainda existem crianças em idade escolar fora da escola, por várias razões. Uma grande parte destas crianças fora da escola (cerca de 140.000) tem entre 6 e 7 anos de idade, cuja entrada na 1ª classe é adiada pelos pais e encarregados de educação por várias razões³.

O sector continuará a promover o ingresso na primeira classe aos seis anos de idade, bem como continuará a promover a construção de escolas primárias próximas das comunidades de modo a facilitar cada vez mais o acesso à escola.

O sector está ciente de que um melhor enfoque na primeira infância, influenciará positivamente a entrada das crianças, aos 06 anos, na Escola Primária.

Um outro aspecto aliado a necessidade de protecção social, prende-se com o facto de que, estudos recentes apontam que uma parte significativa das crianças fora da escola é constituída por crianças que abandonam a escola ao longo do ano devido a pobreza. Mesmo sendo gratuita a frequência da Escola Primária, enviar os filhos para a escola acarreta custos directos para as famílias em termos de aquisição de material escolar, vestuário, transporte e outros custos indirectos (custos de oportunidade).

Para mitigar os efeitos da pobreza das famílias na frequência escolar das crianças, o novo Plano Estratégico prevê introduzir medidas de protecção social, através do aumento do ADE ou através da transferência monetária condicional para apoiar as crianças mais carentes e ainda através da introdução do lanche escolar. Considerando as limitações financeiras, será importante definir e especificar bem o grupo alvo para este tipo de investimentos.

Primeira Infância

O sector reconhece a importância de prestar um maior enfoque ao desenvolvimento da primeira infância e à necessidade da expansão das oportunidades de uma educação Pré-primária para que as crianças possam beneficiar melhor do Ensino Primário. O novo Plano Estratégico, considera a primeira infância como uma estratégia para assegurar o acesso ao Ensino Primário na idade certa, bem como para a preparação das crianças para o seu ingresso na primeira classe.

Actualmente, a cobertura dos serviços e cuidados educativos para as crianças dos 0 aos 5 anos é muito limitada (apenas 4% através de intervenções formais), e tem lugar principalmente nas zonas (semi) urbanas.

O PEEC 2006 - 2010/11, já reconheceu a importância da primeira infância como uma componente importante para o alcance da Educação para Todos e como factor determinante para o progresso e sucesso no Ensino Primário. Mas, devido a muitas outras prioridades, o Governo assumiu um papel de facilitador nesta área, encorajando parcerias e iniciativas locais que, com um mínimo de investimento, pudessem gradualmente assegurar a expansão da primeira infância. Com esta perspectiva, o enfoque no período do PEEC (2006 a 2011) foi o de trabalhar em parceria como os outros Ministérios (principalmente o da Mulher e Acção Social) e com provedores não-governamentais para se operarem melhorias nos serviços prestados.

³ Aqui entra alguma subjectividade: estudos sugerem que particularmente nas zonas rurais as crianças são consideradas ainda muito pequenas para ingressar com 6 ou 7 anos, enquanto nas zonas urbanas muitos pais são de opinião que crianças com 5 anos estão aptas para ingressar na 1ª classe.

Considerando que nos últimos anos não se registaram progressos assinaláveis e, mantendo em consideração a importância da necessidade de proporcionar as crianças uma base para maximizar o seu desenvolvimento e, subsequentemente, a sua contribuição para o crescimento do país, o sector da educação tomará um papel mais activo na elaboração de uma estratégia para o desenvolvimento da primeira infância em coordenação com os principais intervenientes: os Ministérios da Saúde, do Interior, da Justiça, das Obras Públicas e Habitação e da Mulher e Acção Social.

Paralelamente a elaboração e posterior implementação da estratégia da primeira infância, o sector pretende avançar com o Pré-escolar. Porém, considerando as limitações financeiras e institucionais, a introdução de um ano Pré primário como parte do Ensino Básico é ainda prematuro. O enfoque para os próximos anos será na promoção da expansão do acesso à educação Pré-primária (quarto/quinto⁴ anos de vida) de forma sustentável, para facilitar a transição para o Ensino Primário e aumentar a retenção e conclusão das crianças no Ensino Primário.

Ao mesmo tempo, o sector vai investir nas intervenções com impacto indirecto na melhoria das condições na primeira infância que cabem nas atribuições do Ministério da Educação, como sendo: i) promover a transição das raparigas do EP1 para o EP2 e, subsequentemente, para o ESG; ii) continuar a promover a política de entrada na idade certa (6/7 anos) com atenção especial para as meninas; iii) integração de uma educação nutricional no currículo aos diferentes níveis e iv) educação parental através dos programas de (pós) alfabetização.

Racionalização dos recursos financeiros e humanos

Mesmo assumindo o Ensino Primário como sendo a grande prioridade do sector, reconhece-se que o mesmo acarreta enormes necessidades, por um lado, para sustentar o sistema largamente expandido (mais alunos significa mais salas de aula, professores, livros, medidas de protecção social, etc.) e, por outro lado, para melhorar a sua qualidade, através da expansão do ensino bilingue, do aumento da formação dos professores, da introdução do Pré-primário, entre outras intervenções.

Considerando as limitações institucionais em termos da capacidade humana, bem como financeira será necessário identificar os pontos para alavancar a eficiência: **POR OUTRAS PALAVRAS: *fazer mais com os poucos recursos que temos!***

Um dos grandes desafios será seguramente a racionalização do EP2 que, neste momento, estima-se que seja duas vezes mais caro do que o EP1 (em termos de custo unitário por aluno). Esta situação poderá ser corrigida concentrando o curriculum do EP2 nas competências básicas de leitura, escrita e cálculo numérico, bem como nas habilidades para facilitar o progresso das crianças nos níveis de ensino seguintes. Este reajuste terá implicações no uso dos professores e poderá libertar recursos humanos para a redução do rácio aluno-professor.

Ao mesmo tempo serão continuadas as reformas na área de aquisição dos bens (livros, mobiliários, construção) com o objectivo de assegurar uma melhor cobertura através de poupanças nos custos unitários.

Discussão

Como vem sendo referido no presente documento, o novo Plano Estratégico está sendo construído de forma participativa. Esta apresentação pretende aflorar e debater as abordagens que têm em vista o incremento sustentável do acesso, da equidade e da retenção, num cenário de escassos recursos.

⁴ Uma saída pode ser reestruturar o Ensino Primário em 1+6 anos, sendo o primeiro o ano Pré-primário (de ponto de vista do currículo). Esta ideia ainda não foi consolidada e terá as suas implicações na formação dos professores, no próprio currículo, na organização da escola e dos materiais didácticos, etc.

A educação é uma responsabilidade de todos nós!

Neste sentido gostaríamos de levar a consideração dos ilustres participantes os seguintes pontos de reflexão:

1. Concordam com a análise, as prioridades e as propostas de soluções estratégicas propostas na presente apresentação?
2. Como poderemos contar com mais apoio da sociedade para melhorar o desempenho do sector da educação?

Referências

Esta apresentação é baseada nos seguintes documentos, recentemente produzidos pelo Ministério da Educação:

- Uma análise sobre a evolução do sector da educação 2004-2010, MINED/DIPLAC, Julho 2010.
- Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico, MINED/DIPLAC, Setembro de 2010.
- Plano Estratégico do Sector da Educação 2012-2016 – primeira versão de 17 de Março de 2011.

O documento reflecte a discussão actual em torno da elaboração do novo plano estratégico do sector, e o conteúdo do mesmo ainda não pode ser considerado como uma posição oficial do Ministério da Educação, pois o documento ainda está em progresso.

1.2. Literatura infanto-juvenil. Alteridade e identidade

Cremildo Nhacumbe⁵

Resumo

O artigo é produto da experiência do docente no trabalho com os estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino Básico, na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, onde lecciona a disciplina de Literatura Infanto - Juvenil, como também resulta de reflexões à volta da postura do professor no processo de ensino-aprendizagem. Na parte inicial o artigo apresenta e procura discutir a noção de alteridade, no geral, e no processo educativo, em particular, indicando possíveis saídas para o dilema *alteridade/identidade* no processo educativo. Esta reflexão revela-se pertinente, tendo em conta a faixa etária do público leitor da literatura em causa. Em seguida faz-se uma breve explicação do processo de criação da arte literária e caracterização da Literatura Infanto - Juvenil, onde se destaca, mais uma vez, a questão da faixa etária do público-alvo, bem como as especificidades a ter em conta. A função social da literatura e da Literatura Infanto-Juvenil, em particular, desembocando na função social da leitura é, por assim dizer, a espinha dorsal da reflexão. Por fim, o artigo procura fazer emergir como é que esta questão da Literatura Infanto - Juvenil tem sido tratada no nosso sistema educativo, no que se refere ao património cultural existente, nomeadamente, literatura oral, concepção dos livros escolares e promoção da leitura em crianças e jovens. O artigo encerra propondo algumas estratégias que se supõem realistas, para a suavização de alguns constrangimentos, a saber: a questão do livro, sua aquisição, circulação e leitura. Por essa via, pode-se concorrer para a promoção da Literatura Infanto -Juvenil.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil, Alteridade, Identidade, Ensino Básico.

Introdução

Para uma reflexão sobre o Ensino Básico, uma das abordagens que se torna quase obrigatória fazer é, sem dúvida, o conjunto de textos que se colocam ao serviço desse propósito, sabido que é, que ocorrem de uma forma consciente ou inconsciente discursos verbais e/ou não - verbais; orais e escritos ao longo do processo. Desde o surgimento do Homem, a necessidade de comunicar esteve e está inerente ao seu carácter de ser social e, por conseguinte, se torna evidente a relevância de se reflectir sobre os textos que perpassam, bem como o seu carácter, em todo o processo educativo, quanto mais não seja no Ensino Básico.

Trago, neste artigo, à discussão algumas noções que se me afiguram pertinentes nos termos, no sentido de reflectirmos sobre os discursos e práticas na nossa escola e não só, procurando estabelecer uma relação entre o preceituado, o pretendido e o conseguido.

E nesse contexto que convoco alguns conceitos que, por sinal, a sua extensão e profundidade não se configura pacífica, devido à sua natureza, como iremos ver adiante.

⁵ Licenciado em Língua e Cultura Portuguesa pela Universidade de Lisboa, Docente na Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes - UP, Maputo.

Alteridade/ Identidade

O vocábulo *alteridade* é relativamente novo, tanto mais que muitos dicionários e enciclopédias não o têm registado, mas a acção que ele descreve nasceu com a humanidade. A palavra possui um prefixo latino *alter* que significa colocar-se no lugar do *outro* na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e diálogo com o *outro*.

A prática da *alteridade* liga-se aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais, religiosos, científicos, etc. Na relação alteritária, estão sempre presentes os fenómenos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir. Pela prática da *alteridade* pode-se partir da diferença para a soma nas relações interpessoais, como também é possível estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se identifique, se entenda e se aprenda com o contrário. Com efeito, revela-se importante entender os motivos pelos quais o *outro* concebe, interpreta e age de modo diferente, para construir uma relação empática com o interlocutor.

Devido ao fenómeno da hipertrofiação do ego, o Homem tem demonstrado, ao longo da história, ser incapaz de reconhecer e conviver pacificamente com o diversificado e pluralizado. Por via da inalteridade, tem-se capitalizado clima propício para o surgimento de violência generalizada, guerras, movimentos de intolerância, antipatias mecânicas e gratuitas, actos de racismo, exclusão, ódio, que redundam no próprio desequilíbrio do Homem e da sociedade que pretende erigir.

Perante este quadro, afigura-se como saída educar as futuras gerações no sentido da *alteridade*, quer isto dizer que devemos construir um processo de ensino-aprendizagem onde se amplie a capacidade de correlação, de interdependência, de entendimento e convivência com o outro. A experiência demonstra que o crescimento é eminente quando lidamos com aqueles que pensam, sentem e agem de modo diferente ao nosso, numa relação alteritária.

Nas sociedades contemporâneas, onde impera a inalteridade, a racionalidade, sob formas de ciência e tecnologia no paradigma antropocêntrico, passou a ser instrumento de violência estrutural, no modelo hegemónico neoliberal, onde se expressa como meio mais eficiente de dominação social, de controlo ideológico, de exclusão das maiorias economicamente desfavorecidas.

Para este sistema, o *outro* é totalmente destituído de vida, é coisificado, reduzido a um número, a uma estatística, a um elemento de consumo. Então o outro não tem configuração humana, uma vez que ele é condicionado para fins de lucratividade, produtividade, uso, etc.

Sob o estandarte da modernidade complexificamos a sociedade e julgamo-nos superiores às gerações que se nos antecederam. Porém tal premissa será, e é, uma falácia, se à racionalidade e progresso científico-tecnológico não agregarmos valores.

Na família, na escola e na sociedade devemos ensinar ao educando, através do exemplo, o princípio da *alteridade*, como o vector norteador das relações interpessoais, para que se possa eliminar da sua mente os sentimentos perversos como a xenofobia, o racismo, para evitar o ódio, as guerras étnicas, etc. Mas para ensinar precisamos de ser a *alteridade* em si, pois na relação de *alteridade* sentimos como se fossemos o outro, sentimos bem com o bem-estar do outro e sofremos com a sua angústia. Infelizmente, os educandos da escola convencional antropocêntrica têm sido mecânica e continuamente condicionados a manterem-se extremamente fixos na valorização das suas diferenças individuais direccionadas para o robustecimento do individualismo.

Vejamos esta proposta poética de Saramago:

“Tolerar a existência do outro,
E permitir que ele seja diferente,
Ainda é pouco
Quando se tolera,
Apenas se concede
E essa não é uma relação de igualdade,
Mas superioridade de um sobre o outro,
Deveríamos criar uma relação entre pessoas,

Da qual estivessem excluídas
A tolerância e a intolerância”.
(José Saramago)

Nesta asserção de Saramago podemos depreender que *alteridade* não deve ser confundida com tolerância, o que de certa forma nos remeteria para o “beco” da piedade e paternalismo.

É aqui que o nosso papel como pais educadores joga um papel decisivo: Educar para a alteridade e identidade. É possível o convívio com o outro sem o apagamento da sua, nem da nossa identidade. A identidade está relacionada com processos de identificação, desde uma afirmação trivial como “meu nome é...”, procedimentos burocráticos, policiais até posicionamentos mais categóricos como “Eu sou.” “Eu quero.” etc.

Segundo LAING (86 :90), “*a primeira identidade social da pessoa lhe é conferida pelos demais. Aprendemos a ser quem nos dizem que somos*”.

Embora pareça absurdo, de facto as nossas acções são determinadas na relação com os outros. Desempenhamos papeis condicionados pela influência daqueles com os quais nos relacionamos. Nossa auto-identidade é influenciada pelo que pensamos sobre o que o outro pensa sobre nós. É só na relação com o outro que pode ocorrer a complementaridade. Ora, na nossa tarefa como educadores, temos que estar cientes de que concorremos, e muito, para edificação da identidade dos nossos educandos. A este propósito LAING alerta: “*O outro por intermédio de suas acções, pode impor ao self uma identidade indesejada*” (LAING, 86: 78)

É neste eixo entre a *alteridade* e identidade que se situa a minha abordagem, principalmente no que se refere ao posicionamento do educador, bem como os instrumentos postos ao serviço da construção da personalidade das crianças e jovens, nomeadamente os textos.

Referimo-nos, nos parágrafos acima, ao papel do exemplo como fulcral na condução do processo educativo para a construção da *alteridade e identidade* nas crianças e jovens deste país. Como diz o adágio popular: *Não se fazem omeletas sem ovos*.

Com efeito é importante que o sentimento de alteridade esteja dentro de nós, desde a concepção do projecto educativo em si, até à sua materialização.

Por outras palavras, ao nível da macro-estrutura, ao se conceber os currícula, programas educativos e livros escolares devemos acautelar, por essa via, que o produto final de todo o processo esteja dotado de alteridade e identidade. Então, Eu como pai e educador tenho que ter em conta o Outro que o meu educando constitui. Muitas vezes, consciente ou inconscientemente, caímos na tentação de procurar fazer com que os nossos educandos sejam os nossos idem’s apagando assim, de certo modo a sua identidade e não respeitando também o direito que se lhe assiste de ser outro, que aprende, pela via do exemplo, a coabitar com o seu outro.

Não menos importante é a questão do conteúdo dos livros escolares, em particular os de ensino de língua, que são constituídos por textos, onde se espera que os mesmos perpassem **valores**, entendidos como a noção geral do bem, aqueles que permitem que haja uma coesão social. Neste aspecto, é necessário ter-se em conta que se está perante um determinado público, pertencente a uma determinada faixa etária e com as suas especificidades. Temos que viver e ensinar aos educandos a ampliar o relacionamento pela prática do alteritarismo e não pelo autoritarismo. É aqui que a disciplina de Literatura Infanto-Juvenil se afigura deveras importante, como veremos mais adiante.

Literatura

De um modo geral, pode-se definir literatura como a arte de criar e recriar textos, de compor ou estudar escritos artísticos, o exercício da eloquência e da poesia, o conjunto de produções literárias de um país ou de uma época, a carreira das letras.

A palavra vem do latim “litteris” que significa “letras”. Em latim, **literatura** significa uma instrução ou conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem, e relaciona-se com as artes da gramática, da retórica e da poética. Por extensão, refere-se especificamente à arte ou ofício de escrever de forma artística. O termo literatura também é usado como referência a um conjunto de textos com, por exemplo, literatura médica, literatura moçambicana, etc.

Mais do que tentar definir Literatura, seria procurar encontrar, no sentido lato, o que torna o texto literário. É lugar-comum associar literatura à ideia de estética do texto, ou melhor, à ocorrência de algum procedimento estético. Um texto é literário, portanto, quando consegue produzir um efeito estético e quando provoca a catarse no receptor. O texto literário, portanto, pretende emocionar e para isso emprega a língua com beleza, valendo-se, muitas vezes, do sentido metafórico das palavras.

Afrânio Coutinho define-a, dizendo:

A literatura, como arte, é uma transfiguração do real; é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os géneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa então, a viver outra vida, autónoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio (COUTINHO 1978: 10).

Como se pode constatar a arte literária não parte do nada, ela resulta da transfiguração do mundo real, o que significa que não está tolamente desgarrada daquilo que o homem vivencia.

“Uma das propriedades importantes da literatura e do texto literário é a ficcionalidade, definida como um conjunto de regras pragmáticas que regulam as relações entre o mundo instituído pelo texto e o mundo empírico. Os referentes do texto literário não lhe preexistem nem lhe são exteriores, sendo os próprios enunciados que os produzem. O mundo representado pelo texto literário é pois, um mundo possível” (MATUSSE, 98:70).

Julgo que ficou clara a existência do mundo real ou empírico, se quisermos, e o mundo imaginado ou ficcionado. O autor por via da palavra modela o mundo ficcional. Com efeito, o autor, ao produzir o texto, constrói um mundo possível, de acordo com a percepção que tem do mundo actual, da sua experiência vivencial, e da sua intenção de o representar numa determinada perspectiva. A questão se coloca é:

Que textos literários são convocados para os livros escolares de língua portuguesa ao serviço das crianças e jovens deste país?

Que mundo ou mundos estão lá representados?

Que intencionalidades estão subjacentes na sua produção e selecção?

Função social da Literatura

Actualmente a arte torna-se cada vez mais necessária, pois o homem contemporâneo anseia absorver e controlar a realidade e não se deve cair na ingenuidade de se acreditar na existência de uma arte isenta ou desinteressada. A obra de arte, nomeadamente a Literatura, é representativa da classe dominante, daí que os valores nela prevalecentes são reflexo dos anseios dessa classe. Portanto, não existe obra artística desvinculada do contexto histórico no qual é produzida. Todo fazer artístico cumpre uma prática e ética social. É por conseguinte, uma ideologia, podendo ou não comprometer-se em diferentes níveis, com o mundo referencial. Pode-se, então, dizer que a arte é social porque sofre a acção do meio e exerce influência sobre ele.

A arte sendo social liga-se aos valores ideológicos vigentes que o artista utiliza nos seus temas e causa impacto quando se comunica com o seu público. Por esse motivo, a obra está completa somente no momento de interacção artista/público, quando os seus efeitos se fizerem sentir neste último.

CÂNDIDO (2000) observa que a literatura desempenha o papel de instituição social, pois utiliza a linguagem como meio específico e a linguagem é criação social. Observa, também, que o conteúdo das obras em si próprias e a influência que a literatura exerce no receptor, fazem da literatura um instrumento poderoso de mobilização social.

Literatura infanto-juvenil

Considera-se Literatura infanto-juvenil o ramo da literatura dedicada especialmente às crianças e jovens adolescentes. Nisto incluem-se histórias fictícias infantis e juvenis, biografias, novela, poemas, obras folclóricas e/ou culturais, ou simplesmente obras contendo/explicando factos da vida real.

Naturalmente, o conteúdo dentro de uma obra infanto-juvenil depende da idade do leitor; enquanto obras literárias destinadas a crianças de dois a quatro anos de idade são sempre constituídas de poucas palavras e são muito coloridas e/ou possuem muitas imagens e fotos, as obras literárias destinadas ao jovem adolescente, muitas vezes, contêm apenas o texto.

A designação infantil faz com que esta modalidade literária seja considerada “menor” por alguns. Na verdade, a literatura infantil acaba sendo aquela que corresponde, de alguma forma, aos anseios do leitor e que se identifica com ele.

A autêntica Literatura Infantil não deve ser feita essencialmente com intenção pedagógica, didáctica ou para incentivar hábitos de leitura. Este tipo deve ser produzido pela criança que há em cada um de nós. É neste contexto que faz sentido o apelo a **Alteridade**, isto é posicionar-mos no lugar do **outro**.

Função social da Literatura infanto-juvenil

A Literatura infantil aparece num contexto histórico-social definido: a ascensão da burguesia e a posição que a criança passa a assumir na família. A nova unidade familiar, centrada no pai, mãe e filhos e fortalecedora do Estado, privilegia a criança, como ser merecedor de atenção especial com status próprio, para qual convergem as preocupações com a saúde, a educação e a religiosidade.

O resgate da dimensão social da literatura pela burguesia, muda a concepção da leitura. A nova escritura, além de atingir e influenciar o público adulto, privilegia textos direccionados às crianças com o intuito de modificar o comportamento infantil ao reforçar os valores sociais vigentes que são apresentados como modelos a serem seguidos e assimilados.

O livro infantil apresenta a realidade - os problemas sociais, os problemas políticos e económicos. Ao assim fazer, não foge do lúdico, pois continua a transmitir emoções, a despertar curiosidade e a produzir novas experiências. Por outro, desempenha uma função social que é fazer com que a criança perceba intensamente a realidade que a cerca.

A função social da literatura é facilitar ao Homem compreender e, assim, emancipar-se dos dogmas que a sociedade lhe impõe.

Função social da leitura

No subcapítulo anterior fizemos referência ao alcance da literatura ao proporcionar ao homem ferramentas para a compreensão do mundo, emancipando-se, portanto. Ora, isso só é possível pela reflexão crítica que a leitura oferece. Se a sociedade procura a formação de um homem novo, terá de se concentrar na infância para atingir esse objectivo.

É um dado adquirido que a leitura constitui uma das conquistas da humanidade. Pela leitura, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo em processo de aperfeiçoamento contínuo. A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade. Dessa forma a leitura se caracteriza como sendo uma actividade de questionamento, consciencialização e libertação. A este propósito, MATUSSE (1998) afirma:

Só no acto de leitura, um concreto acto de leitura, transforma o artefacto verbal em objecto estético. De facto, o leitor/receptor coopera com o texto, preenchendo-lhe as lacunas e os espaços em branco, dando sentido ao tecido verbal, em suma, transformando os enunciados do texto em imagens e objectos” (MATUSSE, 98:71).

A primeira inferência que se pode depreender desta asserção é a exposição ao acto de leitura às crianças e jovens, transformando-os em leitores /receptores competentes, capazes de “preencher as lacunas e os espaços em branco” de que se fala. Porém na decorrência disso surge, mais uma vez a questão da alteridade, no que se refere à natureza de textos, nomeadamente literários, a colocar à disposição deste público, daí que sublinho a necessidade de nos colocarmos no lugar do outro que a criança e o jovem adolescente são, porque eles são diferentes dos adultos, com necessidades e características próprias, pelo que devem distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação que os prepare para a vida adulta. Leitura é conhecimento, cultura e divertimento.

Considerações finais

Com a profusão de conhecimento impresso disponível, o papel da literatura é desenvolver nas pessoas, principalmente nas crianças, um espírito analítico e crítico, o que não acontece quando a oportunidade lhes é negada.

Quando a partir do século XVIII, os mediadores do texto literário, sacerdotes e críticos cederam lugar à figura do leitor/intérprete, foram abertas inúmeras possibilidades de dar sentidos à leitura. A partir dessa premissa ler é sempre interpretar e a leitura tem uma dimensão social. Provoca, enriquece e encaminha à reflexão.

Olhando um pouco para o contexto moçambicano, podemos tirar algumas ilações no que se refere a abordagem desta tipologia textual.

Literatura oral

As nossas crianças e jovens, nas cidades, na escola ignoram pura e simplesmente o mundo da tradição oral tal como ele é e se rege. Poderão ouvir e gostar de ouvir histórias do universo da tradição oral, mas esse mundo está fora do seu espaço e do seu tempo. O que me faz pensar que nós como arquitectos dos curricula temos descurado, em certa medida, esta componente, basta passar uma vista de olhos pelos nossos livros de leitura do Ensino Básico.

Alteridade

É um equívoco, impor produtos literários adultos na educação de crianças e jovens adolescentes, por uma razão muito simples: eles não são adultos. Nesse contexto, é imperativo que nos coloquemos no lugar deles, ou no mínimo pensemos mais neles do que no adulto que nós somos, através da alteridade e dos outros valores da cidadania podemos educar as novas gerações a aceitarem a aprender com os que são diferentes, sem contudo, perderem a sua identidade.

Por si só, a questão da diversidade de interpretação é uma forma de democracia, ao permitir que o texto literário seja o lugar da discórdia de múltiplas vozes e leituras.

As crianças quando lêem textos onde impera o maravilhoso, o fantástico, o mágico, etc., sabem que o que estão a ler não é verdade, mas fingem que é verdade.

Leitura

Como se inferiu anteriormente, a leitura do texto literário pode constituir um factor de liberdade e de transformação do Homem. Por conseguinte, pode-se dizer que tanto a leitura do texto maravilhoso, como a leitura do texto realista cumprem o papel social de transformar a infância, na medida em que fazem a criança pensar criticamente.

Biblioteca Escolar

A biblioteca escolar é o local por excelência para apresentar a leitura como actividade natural e prazerosa, dado que para muitas crianças, configura-se como a única oportunidade de ter acesso aos livros que não são didácticos.

No nosso caso, assiste-se e, com alguma frequência, a edificação de escolas novas nas quais não é previsto um espaço para o funcionamento de uma biblioteca, ou se existe, não é utilizada como tal, acabando por servir como uma sala de aulas comum, sob pretexto de suprir a demanda de espaço para acolher o elevado número de alunos. O mesmo se pode verificar, nas antigas escolas, com maior ou menor grau. O que parece acontecer é falta de sensibilidade institucional decorrente da falta de noção que este bem traz consigo e respectivas repercussões.

O acto de ler é uma acção política, e por isso pode-se dizer que o acesso à leitura depende da organização da sociedade e do Estado, que ajuda a manter e reproduzir.

Bibliografia

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo, Perspectiva, 1999.
- CÂNDIDO, António. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*, São Paulo, Quêroz, 2000.
- COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- LAING, Ronald D. *Identidade complementar*, Petrópolis, Vozes, 1986.
- MATUSSE, Gilberto. *A Construção da Moçambicanidade*. Maputo, Livraria Universitária, UEM, 1998.

1.3. Materiais didácticos, educação psicomotora e reintrodução da Pré-primária

Hildizina Norberto Dias⁶

Resumo

Os materiais didácticos são muito importantes para o desenvolvimento psicomotor, sensorial e intelectual das crianças, visto que eles permitem diminuir o excesso de verbalismo e exercitar os sentidos a partir da observação das coisas. O uso de material didáctico mostra-se também muito importante para a promoção de uma educação psicomotora nas primeiras classes do Ensino Básico. A educação psicomotora visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança, prevenindo problemas de aprendizagem, sobretudo ao nível da escrita e da leitura. O presente trabalho tem os objectivos de (i) reflectir sobre as vantagens da educação psicomotora; (ii) analisar a problemática da falta de material didáctico na Escola Primária moçambicana e (iii) enfatizar a necessidade urgente de reintroduzir a pré-primária como forma de prevenção de dificuldades de aprendizagem nos níveis posteriores. As constatações e os dados apresentados neste trabalho derivam de uma pesquisa etnográfica realizada numa Escola Primária suburbana da Cidade de Maputo. A pesquisa usou um referencial teórico interdisciplinar das áreas da Didáctica e da Psicologia.

Palavras-chave: Materiais didácticos, Educação psicomotora, Pré-Primária, Ensino Básico.

Introdução

O Sector da Educação tem registado desde a Independência vários avanços no sentido de elevar a melhoria da qualidade, mas são vários os desafios por enfrentar, sendo a carência de material didáctico complementar (para além do livro do aluno) um dos maiores problemas enfrentados pelos professores primários.

Para além da falta de material didáctico complementar, os professores do Ensino Básico na Escola Pública moçambicana enfrentam desafios enormes de ter de inventar formas de trabalhar em turmas superlotadas, com alunos com níveis de aprendizagem diferenciados e em horários reduzidos. Apesar do discurso oficial reconhecer a diversidade, ainda não estão colocados no currículo oficial formas de diversificação e recursos didácticos para atender a uma população estudantil muito heterogénea em termos linguísticos e culturais e que possuem concepções, saberes, temporalidades e espacialidades diferenciadas. A diversidade da sala de aulas e a falta de recursos está a levar os professores a reflectirem e a terem de encontrar formas didácticas diferenciadas porque nem todos os alunos conseguem se adaptar aos padrões pedagógicos e didácticos monoculturais e hegemónicos.

Em 2007⁷, realizei uma pesquisa etnográfica numa escola suburbana da Cidade de Maputo e constatei que os alunos têm uma série de problemas de leitura e escrita que derivam de causas orgânicas (deficiências visuais, auditivas e articulatórias); psicológicas (angústia, ansiedade, medo, etc.); pedagógicas (turmas numerosas, falta de individualização do ensino, métodos de ensino inadequados para as turmas numerosas e alunos com fraco conhecimento de língua portuguesa) e socioculturais (discriminação da língua materna bantu e dos dialectos não-padronizados do português; descompassos entre a cultura familiar e a escolar). Nesse estudo conclui que muitas das crianças, sobretudo, as das primeiras classes, não tiveram uma educação psicomotora prévia que as preparasse para a aprendizagem da leitura e escrita. Verifiquei nesse estudo que a falta de material didáctico e a inexistência da pré-primária contribuem para que as crianças das

⁶Doutora em Educação/Currículo e Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora Associada em exercício na Faculdade de Ciências da Linguagem, Universidade Pedagógica, Maputo.

⁷Dias (2009): Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural.

primeiras classes não tenham desenvolvido habilidades fundamentais para a alfabetização como a percepção, o esquema corporal, a lateralidade, a coordenação visomotora, a memória cinestética, a linguagem oral, etc.

A partir das constatações verificadas irei neste trabalho:

- (i) reflectir sobre as vantagens da educação psicomotora;
- (ii) analisar a problemática da falta de material didáctico na Escola Primária moçambicana;
- (iii) enfatizar a necessidade urgente de reintroduzir a pré-primária como forma de prevenção de dificuldades de aprendizagem nos níveis posteriores.

1. Material didáctico e Educação Psicomotora

O material didáctico é constituído por todos os recursos tecnológicos desde o uso do quadro de giz até o uso da rádio, da televisão, do computador e da internet. O uso de recursos tecnológicos tem muitas vantagens no ensino e aprendizagem, respectivamente:

- diminuem o excesso de verbalismo;
- facilitam a comunicação entre o professor e os estudantes, tornando-a mais clara e precisa;
- despertam a atenção dos estudantes;
- permitem a apresentação e a transmissão de conhecimentos de forma mais ordenada e sistematizada;
- podem ser usados para a avaliação dos estudantes em muitas actividades.

São vários os recursos tecnológicos que se encontram a disposição do professor. Há **recursos visuais** como o quadro-giz, as gravuras, os modelos, o flanelógrafo, os cartazes, os quadros, os mapas, os álbuns seriados, os murais didácticos, os diafilmes, os espécimes, as fotografias, entre outros; existem recursos auditivos como o rádio, o disco, a fita magnética, o vídeo, etc.; há também **recursos audio-visuais** como os diapositivos, os diafilmes com som, o cinema sonoro e a televisão (Gil, 2009:229). Para além destes recursos mais comuns, existem outros mais modernos ligados com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como, por exemplo email, telefone, teleconferência e videoconferência; power point; web, Internet, audio e vídeo, blackboard⁸, teleduc⁹ e aulanet, softwares de programas e tutoriais para disciplinas específicas: artes e ciências (programas para Matemática, Ciências e Línguas), etc...

Foram muitos os educadores (por exemplo Montaigne - séc XVI, Comenius – séc XVII, Rousseau –séc XVIII, Pestalozzi – Sec XVIII/ XIX, Froebel- séc XIX, no Séc XX, Montessori, Freinet e os psicólogos da Psicologia Genética) que, de acordo com Haydt (2002:228 e ss), criticaram o excesso de verbalismo no ensino e propuseram que o ensino deveria ser feito a partir da observação das coisas, exercitando os sentidos das crianças. Tal como dizia Comenius (1632), apud Haydt (2002:227),

exercitem-se primeiro os sentidos das crianças (o que é muito fácil), depois a memória, a seguir a inteligência e por fim o juízo. (...) pois o saber começa a partir dos sentidos, e, através da imaginação passa para memória, e depois, pela indução a partir das coisas singulares, chega à inteligência das coisas universais, e finalmente, acerca das coisas bem entendidas, emite o juízo, o que permite chegar à certeza da ciência.

⁸Blackboard - Ferramenta utilizada para criação e gerenciamento de cursos.

⁹Teleduc - Ambiente de suporte para ensino-aprendizagem a distância, elaborado pela UNICAMP.

Educadores como Pestalozzi, citado por Haydt (2002:228), defendem que a “*percepção sensorial era a base e o ponto de partida para construir o conhecimento, aproveitando a vivência de situações concretas, a observação da natureza e a experiência de fatos e fenómenos*”. Os materiais didácticos são muito importantes para o desenvolvimento psicomotor e sensorial das crianças, pois permitem “*tornar o ensino mais ligado à realidade e ativar os processos mentais da pessoa que aprende, estimulando seu pensamento*” (Haydt, 2002:229).

De acordo com a autora supramencionada (p.231), a maior contribuição para a importância do uso de recursos audio-visuais no ensino e aprendizagem vem da Psicologia Genética de Jean Piaget, ao postular a sua Teoria da Percepção e da Formação da imagem mental. Segundo Haydt (op.cit.), existem duas funções na conduta humana que estão intimamente relacionadas: a afectiva e a cognitiva. A função afectiva refere-se ao “aspecto energético da ação, pois fornece as energias que mobilizam o indivíduo para agir. A função cognitiva refere-se às formas de estruturação e organização da conduta que determinam o modo como o indivíduo vai se relacionar com o ambiente”. As funções cognitivas apresentam dois aspectos relacionados: o figurativo e o operativo.

Conforme Haydt (2002:231), o pensamento figurativo advém das “*percepções, imitações e imagens mentais e lida com a sequência de estados tal como aparece aos sentidos*”. O pensamento figurativo “*é aquele que age sobre os objectos e acontecimentos, transformando-os, construindo-os e reconstruindo-os mentalmente*” (p.232). Para a mesma autora (p.234), estas distinções feitas por Piaget são importantes para o uso de recursos audio-visuais na medida em que indicam que “*as percepções não são fontes directas do conhecimento, elas fornecem informações que permitem a elaboração do conhecimento*”. Para a mesma autora, “*isso significa que o conhecimento não deriva directamente de fatores perceptivos, mas sim da atividade do indivíduo como um todo (atividade sensório-motora, atividade operatória) sobre os objetos e acontecimentos percebidos*”. As implicações destas teorias para o ensino-aprendizagem é que não chega a apresentar os recursos audiovisuais aos alunos “*é preciso que o aluno trabalhe essas informações obtidas pelos sentidos através da sua atividade operativa, de forma a agir sobre os objetos, transformando-os e reconstruindo-os mentalmente*”.

Haydt (op. cit.) chama atenção para o facto de que os materiais didácticos devem ser bem usados para que eles possam contribuir efectivamente para a aprendizagem. O uso de materiais didácticos não substitui a orientação do professor. O contacto humano entre alunos e professores é fundamental para o processo sócio-psicológico que se estabelece no acto educativo. Como se pode ver pelo que vários educadores defenderam, o uso de materiais didácticos é fundamental no ensino e aprendizagem, sobretudo para o ensino da leitura e escrita no Ensino Básico.

Como sabemos, a aprendizagem da leitura e da escrita são habilidades linguísticas que decorrem do desenvolvimento psicomotor. Vários autores citados por Cezar et al (2011:2) destacam a importância do desenvolvimento psicomotor para o êxito da leitura e da escrita. A escrita é, por excelência, uma actividade espaço-temporal e por essa razão a psicomotricidade é imprescindível para a alfabetização.

Há uma série de materiais didácticos que deveriam ser usados para desenvolver a psicomotricidade das crianças como, por exemplo, caixas, bolas, cordas, pneus, tijolos, bastões, varas, papéis, giz, canetas, elásticos, túneis para a passagem das crianças, sacos, plasticina, cartolina, cola, etc.. Os materiais antes referidos deveriam favorecer o desenvolvimento de actividades corporais que são úteis para o desenvolvimento integral da criança.

Existem elementos básicos da **psicomotricidade** que são fundamentais para a aprendizagem como, “*o desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita*”.¹⁰ O **esquema corporal**, de acordo com Pieron (citado por Alves, 2007:47), “*é a representação que cada um faz de si mesmo e que lhe permite orientar-se no espaço*”. Segundo Vayer, também citado por Alves (2007:48), o esquema corporal é a integração das sensações relativas ao próprio corpo, em relação

¹⁰In: psicologiaeeducacao.worpress.com de Maio 11, 2009.

aos dados do mundo exterior. Conforme Alves (2007:38), *“a construção do esquema corporal (...) tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é o ponto de partida para ela agir”*. Para a mesma autora (p.39), na segunda infância (6 a 12 anos) a organização do esquema corporal implica:

“a) a percepção do controle do próprio corpo;

b) um equilíbrio postural;

c) uma lateralidade bem definida;

d) a independência dos diferentes segmentos com relação ao tronco e entre eles.”

A questão do esquema e da imagem corporal¹¹ é muito importante para o ensino e a aprendizagem porque, como diz Alves (2005:49),

é através do corpo que a criança vai descobrir o mundo, experimentar sensações e situações, expressar-se, perceber-se, perceber as coisas que a cercam (...) o corpo, é, portanto, o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo. Ele servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, para um maior domínio de seus gestos e harmonia de movimentos.

A lateralidade, conforme Alves (2007:62), refere-se à *“prevalência motora de um lado do corpo (...) manifesta-se por meio das atividades motoras, mas também por meio de aferências sensoriais e sensitivas (...)”*. **A orientação temporal** consiste na capacidade do indivíduo se situar no tempo, considerando o que acontece “antes” e “depois”; diferenciando entre o que é rápido e lento; e avaliando o movimento do tempo (anos, meses, horas, minutos, segundos). A estruturação espacial diz respeito a capacidade de nos situarmos no espaço e estabelecermos relações entre as coisas. A pré-escrita é alcançada a partir da conjugação entre o domínio do gesto (psicomotricidade fina), a estruturação espacial e a orientação temporal.

A escrita é uma actividade psicomotora muito complexa e que implica um certo desenvolvimento psicomotor e maturação do sistema nervoso no que se refere *“à tonicidade e coordenação dos movimentos e pelo desenvolvimento da motricidade fina, ao nível dos dedos e da mão”* (Alves, 2007:49). Para escrever, a criança deve ter desenvolvido a linguagem oral, para além do desenvolvimento integrado da sua afectividade e das funções motoras, verbais, perceptivas. Conforme Alves (2005:79), a escrita *“envolve desde a coordenação motora global, o equilíbrio, a relaxação, a dissociação de movimentos, o esquema corporal, lateralização, a estruturação espacial até a motricidade fina”*.

Para que a criança possa entrar no estágio caligráfico, ela deve passar por um processo de maturidade para a leitura e escrita que vai desde a rabiscção descontínua, à rabiscção de linhas contínuas, ao desenho de células, garatujas, figuras isoladas, cenas simples até atingir, por volta dos seis anos, o desenho de uma cena completa representando uma *“expressão de idéias em conjunto único, portanto, idéias-inter-relacionadas”* (Alves, 2007:84).

A **educação psicomotora** tem o objectivo de desenvolver o indivíduo de forma integral durante o seu crescimento, nos seus aspectos de maturação neurológica, nos planos rítmico, espacial, verbal e corporal (ibidem).

Na Educação psicomotora, de acordo com Alves (2007:134), devem ser desenvolvidas actividades ao nível tónico (tonicidade e equilíbrio), psicofuncional (lateralidade, noção do corpo e estruturação psicofuncional) e de relação (memória corporal). Para o mesmo autor, a psicomotricidade olha a criança *“como um todo, procurando auxiliar se o problema está no corpo, na área da inteligência ou na afetividade”*. A educação psicomotora pode permitir à criança uma melhor aprendizagem ao nível socioafectivo (auto-imagem, autoconhecimento), cognitivo (construção de noções e conceitos) e psicomotor (movimentos e exploração do corpo e do meio que a rodeia).

¹¹Segundo Alves (2007:23) a imagem corporal é a “percepção e o sentimento que o indivíduo tem de seu próprio corpo. Ligada a aspectos relacionais e envolve experiências interiores, expectativas sociais emoções”.

2. A problemática do material didáctico na Escola Primária Pública

O estudo de caso foi realizado numa escola suburbana do Ensino Básico, em Maputo. Um dos factores que mais contribui para a intensificação da carga no trabalho docente relaciona-se com a insuficiência de **materiais didácticos**.

A escola tem algumas salas de aula em condições boas. Tais salas foram recentemente pintadas e têm carteiras novas, mas as carteiras não são suficientes para todos os alunos e eles têm de se sentar 3 a 3 ou 4 a 4. Os alunos ficam apertados e sem muito espaço para se sentarem à vontade e com boa postura corporal. Em algumas salas, as carteiras são duplas e estão tão juntas que fica difícil a movimentação livre do professor pelas filas. Algumas salas que ainda não foram reabilitadas não têm boa iluminação e são muito quentes, pois não têm forro no tecto. A escola não possui uma sala de informática, nem sequer uma biblioteca.

O ambiente das salas de aula não favorece a aprendizagem de relações corporais com o ambiente, as crianças não se podem movimentar livremente devido a enchente de carteiras. O ambiente das salas não é atraente, pois as paredes estão vazias e não proporcionam nenhuma estimulação visual, não há cartazes, quadros, letras, gravuras ou cartilhas, as paredes estão nuas. O ambiente fora da sala de aulas começa agora a mudar com o plantio de árvores.

O problema mais agudo dos materiais didácticos coloca-se em relação aos livros didácticos e ao material essencial para a aula (cadernos, lápis, borracha, etc.). Para além da exiguidade em manuais escolares, muitos alunos não trazem cadernos, lápis e outro material didáctico, alegando esquecimento ou carência dos pais. Os professores queixam-se muito da falta de colaboração dos pais.

Observei que em turmas de 70 crianças, menos de metade das crianças possuem manuais escolares. A consequência disso é que o professor é obrigado a passar a matéria no quadro para que os alunos tenham o registo nos cadernos. A situação mais alarmante coloca-se nas classes mais avançadas (3^a, 4^a e 5^a) em que os textos são mais longos. Os professores levam cerca de meia aula (20 mins) a passar o texto no quadro e os alunos ocupam os restantes 20 mins da aula a copiar o texto para o caderno. Muitas crianças vêm para as aulas sem cadernos, sem lápis e durante as aulas ficam apenas a observar as que têm material a trabalhar. Todos os professores entrevistados são unânimes em afirmar que o maior problema dos alunos é a **falta de material didáctico** que se adiciona à falta de acompanhamento dos pais, para além do facto de as crianças terem dificuldades no uso da língua de instrução (o Português).

A cópia dos textos para os cadernos não é correctamente feita pelos alunos devido às dificuldades que enfrentam no uso da língua portuguesa, sobretudo nos distúrbios que notei que as crianças apresentam ao nível da leitura e da escrita. Nas aulas observadas, mesmo ao nível da 5^a classe, verifiquei que muitos alunos copiam lentamente porque copiam letra a letra. Para além disso, em quase todas as classes do Ensino Primário do 1^o grau nota-se que alguns alunos têm dificuldades na identificação das letras, no relacionamento entre grafemas e fonemas e na compreensão do que está escrito. Verifiquei que existem alunos na 2^a e até na 3^a classe que não copiam as palavras do texto escrito no quadro, limitando-se a fazer uns rabiscos semelhantes às letras nos cadernos. Existem alunos que na 2^a classe se limitam a preencher a folha com rabiscos. Esta situação é extremamente preocupante porque o caderno é o único instrumento de registo das matérias e de estudo em casa porque as crianças não têm livros escolares. A pergunta que eu sempre me fazia era: como é que esta criança estuda em casa, se no seu caderno ela tem apenas uns riscos incompreensíveis?

Para resolverem o “drama” da insuficiência de livros escolares, os professores optam por colocar os alunos sentados em grupo (nas turmas em que o número de livros permite que os alunos se sentem 3 a 3); ou quando o número de livros é muito exíguo (10 a 20 para uma turma de 70 crianças) o professor opta pela passagem dos textos no quadro e os alunos fazem a cópia das lições para os seus cadernos. A partir do texto copiado no quadro, o professor opta pela leitura oral repetitiva dos textos de forma a que as crianças consigam fixar as matérias.

No entanto, apesar de todo o esforço dos professores na adopção de estratégias alternativas, o que se verifica é que alguns alunos não são capazes de copiar correctamente,

limitam-se a repetir e acompanhar oralmente a lição sem saberem discriminar, combinar e decodificar o que está escrito no quadro ou no caderno. Notei que vários alunos apresentam problemas de memorização auditiva e visual; esquecem-se facilmente das letras e sons que acabam de aprender. Algumas crianças, da 2ª classe (que, em princípio, não deveriam, pois estes são problemas admissíveis ao nível da 1ª classe) ainda têm problemas de orientação espaço-temporal; demonstram um conhecimento deficiente do seu esquema corporal, exibem distúrbios secundários de coordenação motora fina¹² o que lhes cria problemas ao nível da escrita; algumas crianças têm dificuldade de soletrar as sílabas e daí as dificuldades de leitura e de cópia dos textos. Notei também que as crianças, ao copiarem, têm problemas que se relacionam com dificuldades de leitura silenciosa como, por exemplo, lentidão na leitura; subvocalização; levantam o lápis para apontar, no ar, o que está escrito no quadro; saltam linhas, repetem palavras.

Nas cópias feitas pelos alunos verificam-se muitas disgrafias e disortografias. Os textos copiados, mesmo os da 5ª classe, ainda apresentam distorção de formas de letras, uso deficiente da folha do caderno, separação incorrecta das letras, rasuras, borrões, várias trocas ortográficas (entre consoantes surdas e sonoras, entre vogais abertas e fechadas, entre vogais orais e nasais, entre letras parecidas – p/q; d/b, etc.). Conforme os professores, mesmo na 5ª classe os alunos ainda apresentam muitos problemas:

(F17) *Eles têm problemas de leitura e escrita. Eles não conseguem escrever o próprio nome (...) falta de domínio de vogais, não só, as próprias letras do alfabeto não conhecem. Os alunos só usam, eles sabem que só há “a, b, c, d, e” mas quando o professor coloca as letras alfabéticas ao contrário, começando de “f, n”, as crianças não conseguem. (...) na língua portuguesa os alunos enfrentam outras dificuldades. Para copiar têm dificuldades (...) no ditado, doutora, já não digo. Têm muitos erros ortográficos.* (P3)

Da conversa, das observações e das entrevistas aos professores apercebi-me que algumas crianças têm dificuldades de discriminação visual, originadas por defeitos de visão, por problemas de memorização de letras e palavras e por problemas relacionados com o próprio processo de alfabetização em âmbito pré-escolar e escolar.

Os professores queixam-se da falta de colaboração dos pais para a resolução dos problemas de saúde dos alunos. Existem pais que sendo convocados repetidas vezes não comparecem à escola, ou os que vêm, dizem que vão levar os filhos ao hospital e não os levam. Os professores dizem que encaram muitas dificuldades de trabalhar em colaboração com os pais, visto que estes não se preocupam com a educação dos seus filhos.

Como afirmei antes, a falta de material didáctico torna-se mais aguda para a 1ª classe. As crianças chegam à escola com conhecimento insuficiente da língua portuguesa. Apesar de ter aumentado o número de crianças falantes da LP, na 1ª classe, o que provavelmente se deve à urbanização e aos casamentos exogâmicos, ainda existem crianças que chegam à escola sem falar a LP ou encontram-se numa fase incipiente do bilinguismo e só percebem e não falam a LP. Outras crianças falam uma variedade não-padronizada da LP. Muitas das que falam Português usam esta língua apenas dentro da sala de aulas e nos intervalos e, mesmo dentro da sala de aulas, comunicam-se na sua língua materna bantu.

A maior parte das crianças observadas não passou pela creche e, por isso, não tiveram uma aprendizagem formal e tutoriada da LP e não foram iniciadas num processo de pré - alfabetização em âmbito pré-escolar. Na 1ª classe os professores têm de realizar uma série de actividades de pré-escrita e pré-leitura que deviam ter sido treinadas na pré-escola. Os professores têm de usar a língua materna das crianças para trabalhar ao nível da educação psicomotora de forma e **estruturar o esquema corporal** das crianças. Apesar de usar a língua materna, muitas crianças não sabiam a diferença entre esquerda e direita. Se a professora tivesse material didáctico complementar (bolas, cordas, varinhas, paus) suficiente seria mais fácil para ela trabalhar com as crianças ao nível do desenvolvimento psicomotor que é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

¹²De acordo com Alves (2007:21) a coordenação motora fina “envolve pequenos músculos, coordenação óculo-motora, coordenação facial, coordenação digital e prevalência do sistema piramidal na motricidade fina voluntária”.

Muitos alunos da 1ª classe pegam num lápis e fazem rabiscos descontínuos, pela primeira vez na escola, não conseguem manter o caderno direito, nem sequer uma postura correcta na carteira. A questão da postura para a escrita preocupa muito os professores, pois em média os alunos sentam-se 3 a 3 e às vezes 4 a 4 em carteiras para 2 alunos, para puderem partilhar o mesmo livro e também por causa da falta de carteiras suficientes para todos. Os alunos sentam-se muito apertados, passam a aula acotovelando-se, tentando arranjar a melhor posição para colocar o caderno e isso dificulta a escrita.

Por causa da ausência de um ensino pré-escolar não foram proporcionadas às crianças todas as condições para um desenvolvimento psicomotor que permitisse ao professor, na 1ª classe, entrar logo para um estágio caligráfico. Segundo os professores, a maior dificuldade que enfrentam é da falta de material didáctico que ajude a desenvolver a psicomotricidade, apesar de haver várias instruções nos manuais escolares.

Os professores afirmam que eles têm de criar estratégias didácticas alternativas e produzir material didáctico para que as crianças consigam perceber as matérias. Observei que os professores introduzem uma série de inovações de forma a colmatarem os problemas decorrentes da falta de material didáctico.

A professora da 1ª classe dizia que ampliava o período de ambientação e introduzia canto e danças durante as aulas para que as crianças ficassem mais motivadas para a aprendizagem e para que aprendessem a língua portuguesa de forma lúdica. De modo a compensar a falta do ensino pré-escolar, a professora da 1ª classe tinha de fazer vários exercícios de coordenação psicomotora ao nível (i) do esquema corporal (mímica, adivinhação, nomeação de partes do corpo e desenho de pessoas); (ii) da lateralidade (fazer gestos, segurar o lado direito e esquerdo, etc.); (iii) da coordenação (seguir com os olhos os objectos, fazer riscos no ar, seguir o traçado de linhas, círculos, etc.); (iv) da orientação temporal (perguntas sobre os acontecimentos de ontem, hoje e amanhã) e (v) da orientação espacial (colocar e retirar objectos que estão em cima, em baixo, de lado, etc.); de expressão, de repetição de sons e letras, contar histórias, cantar, etc..

Devido à falta de recursos audiovisuais diversificados, as professoras usando os poucos cartazes que conseguiam construir tinham de passar a aula movimentando-se, gesticulando, gritando para que os alunos compreendessem o que elas queriam transmitir.

Os professores gostariam de ter material didáctico mais variado como plasticina, cartolina, papel de celofane, de lustro, alfinetes, tesouras, cordas, espelhos, varinhas, bastões, para que as crianças pudessem recortar, picotar, colar, modelar, saltar, etc. de forma a que as actividades corporais pudessem favorecer a motricidade fina e que contribuíssem para o desenvolvimento global da criança no plano cognitivo, emocional, mental, gestual, linguístico e motor.

O livro da 1ª classe prevê várias aulas para o desenvolvimento da psicomotricidade, mas os alunos não têm o livro e não há variedade suficiente de recursos à disposição do professor, nem sequer existem propostas diversificadas para trabalhar com alunos com diferenças linguísticas e culturais.

De forma a resolver o problema relacionado com o conhecimento e a memorização de letras e palavras, os professores diziam que tinham de abandonar os métodos de leitura e escrita propostos pelos manuais e, em muito casos, voltavam a ensinar de acordo com o método tradicional, alfabético. Os professores adoptam esta estratégia servindo-se da sua experiência profissional e das experiências bem-sucedidas que têm tido ao longo da sua carreira profissional. Os professores afirmavam que se vêem obrigados a abandonar o que aprenderam nos seus cursos de formação e adoptar estratégias mais adequadas para as crianças que têm nas salas de aula:

Notei que os professores desenvolveram um saber da experiência docente. Tal saber, na acepção de Pacheco e Flores (1999) é uma sabedoria da prática *“que se adquire no contexto de uma cultura de ensino (...) é um conhecimento idiossincrático e pessoal”*. Tal como afirma Tardif (2004:111), o saber experiencial caracteriza-se por ser um saber prático, interactivo, sincrético e plural, heterogéneo, complexo, aberto, existencial, temporal e social.

3. As vantagens da introdução da pré-primária

As dificuldades de escrita e leitura que anteriormente foram reportadas levam-me a enfatizar a necessidade urgente de re-introdução da pré-primária, sobretudo nas escolas do Ensino Básico público, onde as crianças não têm a possibilidade de frequentar a creche. A pré-primária teria a função de trabalhar ao nível da articulação de vários saberes e priorizaria as seguintes áreas: formação pessoal e social, expressão e comunicação, linguagem oral e abordagem da escrita, Matemática, conhecimento do mundo e tecnologias de informação e comunicação.

A pré-primária, tal como afirmam autores como Dionísio e Pereira (2011:5), facilitaria o desenvolvimento da oralidade, da psicomotricidade e a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita e com a leitura. Para as mesmas autoras, a “*emergência*” significa “*o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que as crianças já têm*”. Tal como afirmei anteriormente, era necessário criar condições favoráveis em termos de espaços e de material didáctico para o desenvolvimento de actividades motoras e linguísticas (oralidade, pré-escrita e de pré-leitura).

O desenvolvimento da oralidade, aliada a um bom desenvolvimento psicomotor facilitaria a emergência da literacia. Isto quer dizer que se as crianças monolíngues numa língua bantu tiverem a oportunidade de aprender a língua portuguesa (oral) durante um ano, terão mais chances de ser mais bem sucedidas ao longo dos anos subsequentes do Ensino Básico. Durante o período da pré-primária é necessário que se promova a “*consciência linguística*”, o que na acepção de Dionísio e Pereira (2005:6) é a possibilidade de tornar a linguagem num “*objecto de atenção e de manipulação*”. Alguns aspectos da consciência linguística desenvolvem-se naturalmente na interacção entre as crianças, como, por exemplo a “capacidade de rimar e de trabalhar com sílabas” (p.6), mas a criança necessita de orientação na manipulação de fonemas e de palavras. Daí a necessidade de haver um currículo da pré-primária em que estejam previstas actividades bem organizadas e propícias ao desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias para a escolarização posterior.

A pré-primária deve ser um período de muita estimulação verbal, visual e psicomotora. Tal como afirmam Dionísio e Pereira (2011:8), antes de iniciarem a escolarização formal, as crianças deveriam “*ter já concepções claras sobre a linguagem escrita (...) nos seus aspectos formais - como se lê e se escreve - e aspectos conceptuais - o que a linguagem escrita representa.*” Isto quer dizer que as crianças na 2ª e 3ª classe já deveriam saber que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo; deveriam também já conhecer os termos para denominar as letras, as imagens, as gravuras, etc.

Para as autoras antes mencionadas, as crianças, antes da escolarização formal, deveriam ter já uma *consciência da palavra* (unidades discretas); uma *consciência fonológica* (sons) e uma *consciência fónica* (princípios do alfabeto - as letras significam sons). Para o desenvolvimento deste tipo de consciências é importante desenvolver competências verbais através da leitura, da narração de histórias, de diálogos, de jogos e brincadeiras. Todas estas actividades devem ser exercitadas com o auxílio de material didáctico que incentive a percepção sensorial porque ela é a base para a construção do conhecimento. Como afirmei anteriormente, os materiais didácticos têm a vantagem de “*tornar o ensino mais ligado à realidade e estimular o pensamento da criança*” (Haydt, 2002:229).

O ensino na pré-primária deveria ser realizado de forma lúdica por meio de jogos e de brincadeiras. A brincadeira tem a vantagem de socializar as crianças e estimulá-las para o desenvolvimento de habilidades básicas ao nível cognitivo, social e afectivo. O jogo tem um papel fundamental ao nível sensório-motor e simbólico. Autores como Bittencourt e Ferreira (2002) consideram a acção lúdica como uma metacomunicação, pois através do jogo a criança pode compreender o pensamento e a linguagem do outro. A brincadeira também é importante para o crescimento emocional e o desenvolvimento de uma personalidade integral.

As actividades lúdicas a serem desenvolvidas na pré-primária possibilitarão desenvolver a coordenação motora, a atenção, a linguagem oral, o conhecimento do esquema corporal, a lateralidade, a orientação espacial, etc. o que será muito importante para estimular a criatividade, a inteligência, a actividade corporal e as funções orgânicas que serão benéficas para uma boa saúde física e mental da criança.

Conclusões

A pesquisa etnográfica que realizei permitiu-me tomar consciência do enorme esforço empreendido pelos professores para ensinar a língua portuguesa e para trabalhar ao nível da educação da psicomotricidade. Os professores têm de fazer uso de muita criatividade para que os alunos consigam perceber, assimilar e acomodar os conhecimentos novos. As aulas têm de decorrer com muita movimentação, com constante mudança de actividade para que as crianças não se cansem e mantenham o interesse e a motivação visto que elas se distraem com muita facilidade. Os professores são unânimes ao afirmar que o seu trabalho tornar-se-ia mais eficiente e eficaz se tivessem materiais e recursos didácticos complementares que motivassem as crianças e permitissem maior apreensão e assimilação das matérias.

A reintrodução da pré-primária iria contribuir para prevenir muitas das dificuldades que os alunos enfrentam no Ensino Básico ao nível da escrita e da leitura. Os principais objectivos desta classe seriam desenvolver a oralidade, a audição, educar a psicomotricidade e trabalhar também ao nível da formação pessoal e social, da Matemática e conhecimento do Mundo.

Referências bibliográficas

- ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, acção e emoção*. 3. ed. Rio de Janeiro, Wak, 2007.
- AZZI, Sandra. “Trabalho docente, autonomia didáctica e construção do saber pedagógico”. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2005.
- BITTENCOURT, Glaucimar e FERREIRA, Mariana. *A importância do lúdico na alfabetização*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Bélem/Pára, Universidade da UNAMA, 2002. www.nead.unama.br
- CESAR, Kelly et al. “Uma proposta de intervenção psicopedagógica envolvendo actividades psicomotores na prevenção de dificuldade em escrita”. educacaodialogos.blogspot.com. Extraído em 10 de Maio de 2011.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes e PEREIRA, Iris. “A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas”. www.casadaleitura.org. Extraído aos 26 de Maio de 2011.
- GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do Ensino Superior*. 3. ed. São Paulo, Editora Atlas, 1997. 2009.
- HAYDT, C.C. *Curso de Didáctica Geral*. 7. ed. São Paulo, Editora Ática, 2002.
- PACHECO, José e FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto, Porto Editora, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

1.4. Rumo a um Ensino Básico de qualidade em Moçambique

Juliano Neto de Bastos¹³ e Stela Mithá Duarte¹⁴

Resumo

O artigo pretende explorar caminhos que permitam melhorar a qualidade do Ensino Básico (EB) em Moçambique. Neste sentido, analisam-se as políticas do EB, o acesso, o desenvolvimento profissional dos professores, a qualidade e alguns constrangimentos do EB. A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica e na experiência profissional dos autores. Conclui-se que não basta garantir apenas o acesso físico, é preciso fazer com que o aluno tenha acesso ao conhecimento, sendo para o efeito fundamental melhorar a formação contínua do corpo docente, as condições das escolas, a supervisão pedagógica e a participação dos pais e encarregados de educação.

Palavras-chave: Ensino Básico, Qualidade, Acesso formal, Acesso epistémico, Educação para Todos.

Introdução

A Política de Educação para Todos tem sido seguida por vários países desde as Conferências de Jomtien em 1990 e de Dakar em 2000. O impacto da Educação Básica no desenvolvimento tem sido largamente estudado e existem poucas dúvidas relativamente à necessidade de nela se investir, visando facultar ao cidadão os instrumentos necessários que possam garantir a sua autonomia; contribuir activamente para o desenvolvimento do seu país, melhorando a produção e a produtividade; e desempenhar correctamente os seus deveres e obrigações num contexto de um mundo cada vez mais globalizado.

O nosso país tem estado activamente empenhado na concretização dos objectivos definidos nas Conferências mencionadas e várias estratégias têm sido adoptadas no sentido de aumentar o acesso formal, melhorar a equidade e diminuir os desequilíbrios regionais.

A expansão do EB em Moçambique é algo amplamente reconhecido quer a nível interno, quer a nível internacional. Todavia, no que diz respeito à qualidade, vozes discordantes fazem-se ouvir no seio dos diferentes actores, designadamente, estruturas ligadas à educação a diferentes níveis, professores, pais e encarregados de educação e várias organizações da sociedade civil.

Portanto, não existem consensos quanto à qualidade do EB, podendo este facto estar relacionado com as várias perspectivas no que se refere ao conceito de qualidade.

O presente artigo aborda esta inquietação e o nosso argumento central é que há toda a necessidade de se dar o *salto*, passando de uma situação em que se privilegia o *acesso formal* para também se abordar com profundidade o *acesso epistemológico*, ou seja o acesso ao conhecimento, sem o qual os objectivos propostos para o EB dificilmente serão alcançados.

O objectivo geral é analisar as principais políticas do EB, propondo a melhoria qualidade de ensino. Constituem objectivos específicos (i) identificar as principais políticas do EB; (ii) comparar o acesso formal e o acesso epistemológico; (iii) discutir indicadores de qualidade no EB.

A metodologia usada baseia-se em pesquisa bibliográfica e na experiência dos autores.

O estudo está organizado em seis partes: a primeira analisa as políticas para o EB, contextualizando a Educação para Todos e os progressos alcançados no EB em Moçambique; a segunda discute os conceitos de acesso formal e acesso epistémico; a terceira parte aborda aspectos do desenvolvimento profissional docente; a quarta parte

¹³Mestre em Políticas e Planificação da Educação e Doutorando em Estudos de Políticas Educativas na Universidade de Witwatersrand, RSA. Prof. Auxiliar da UP, Docente da FCS.

¹⁴Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, Brasil. Prof. Associada da UP, Docente da FCS.

debruça-se sobre questões relacionadas com a qualidade da educação; a quinta apresenta alguns constrangimentos enfrentados pelo EB no espaço moçambicano; seguidamente apresentam-se as considerações finais e a bibliografia.

Políticas para o Ensino Básico

Uma das preocupações centrais dos países recém-libertados em África nos anos 60 e 70 foi a introdução de políticas visando alargar o acesso ao EB aos grupos menos privilegiados durante os regimes coloniais. Isto foi feito à custa de grandes investimentos no sector da educação durante os primeiros anos de independência.

Contudo, depois de grandes esperanças e realizações da primeira década da independência, a recessão mundial nos meados dos anos 70 foi um duro golpe para os países africanos. Muitas economias africanas começaram a declinar, registando um crescimento anual negativo. Um dos desafios para os vários Estados era criar estratégias apropriadas para enfrentar esta instabilidade macroeconómica.

Infelizmente, poucos Estados africanos conseguiram alcançar os seus intentos. A diminuição dos recursos financeiros públicos conduziu os Estados africanos a voltarem-se para as agências financeiras internacionais para conseguir empréstimos.

É neste contexto que emergiram os programas de ajustamento estrutural impostos pelas instituições de Breton Wood, adoptados por vários países africanos nos anos 80 do século passado, levando a redução do orçamento destinado aos sectores sociais, incluindo a educação, tendo em vista a diminuição da despesa pública e, conseqüentemente, o *deficit* orçamental. Pode-se afirmar que a política de educação para todos sofreu um grande revés devido a adopção das receitas macroeconómicas do Banco Mundial.

Desde as Conferências de Jomtien em 1990 e de Dakar em 2000, a Política de Educação para Todos tem sido seguida por vários países. O impacto da Educação Básica no desenvolvimento tem sido largamente estudado e existem poucas dúvidas relativamente à necessidade de nela se investir, visando facultar ao cidadão os instrumentos necessários que possam garantir a sua autonomia; contribuir activamente para o desenvolvimento do seu país, melhorando a produção e a produtividade; e desempenhar correctamente os seus deveres e obrigações num contexto de um mundo cada vez mais globalizado.

Em Setembro de 2000, 191 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) elaboraram a Declaração do Milénio, um pacto que estabelece um compromisso compartilhado com o desenvolvimento humano sustentável: o compromisso de atingir até 2015 os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), designadamente:

- Erradicar a extrema pobreza e a fome;
- Atingir o Ensino Básico universal;
- Promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres;
- Reduzir a mortalidade infantil;
- Melhorar a saúde materna;
- Combater o HIV/Sida, a malária e outras doenças;
- Garantir a sustentabilidade ambiental;
- Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (UNICEF, 2011).

A Declaração do Milénio estabelece os desafios centrais enfrentados pela Humanidade no limiar do novo milénio, esboça uma resposta a esses desafios e estabelece medidas concretas para medir o desempenho mediante uma série de compromissos, objectivos e metas inter-relacionados sobre desenvolvimento, paz, segurança e direitos humanos.

Moçambique tem estado activamente empenhado na concretização dos objectivos definidos nas Conferências mencionadas e várias estratégias têm sido adoptadas no sentido de aumentar o acesso formal, melhorar a equidade e diminuir os desequilíbrios regionais.

Em suma, a expansão do EB em Moçambique é algo amplamente reconhecido quer a nível interno, quer a nível internacional.

De acordo com o Ministro da Educação, o Governo tem vindo a dar prioridade ao Ensino Primário (EP) nos domínios do acesso, qualidade e reforço da capacidade institucional. Para o efeito, a construção de infra-estruturas escolares, a formação de professores e a provisão do livro constituem alguns vectores importantes de actuação (Jornal Notícias, 2011).

Segundo a mesma fonte, desde 1992, ano em que terminou a guerra civil, o número de alunos na 7ª classe do EP passou de 1.304.071 em 1992 para 5.352.062 em 2010, com um crescimento médio anual de 7,3%. No que diz respeito a participação feminina, em 1992 as 554.584 meninas representavam 42,5% do total de alunos. Em 2010, com um efectivo de 2.533 elas representavam 47,3% dos efectivos, ilustrando enormes progressos quanto a equidade e paridade de género (Ibid.).

O Banco Mundial, no seu comunicado de imprensa datado de 28 de Abril de 2011, por ocasião do anúncio da aprovação de um crédito no valor de 161 milhões de USD do quais 71 milhões USD para financiar o programa estratégico de apoio ao sector de Educação para o período de 2011-15; salienta que graças ao esforço colectivo, “... é gratificante ver que Moçambique está a ter progressos significativos rumo ao Ensino Primário Universal cuja meta está estabelecida para 2015”.

É referido, nesse comunicado, que a taxa líquida de matrícula para o Ensino Primário situa -se acima do dobro em 2010, isto é, entre 1998 e 2010 subiu de 45% para 95%; a taxa de transição (7ª classe) subiu de 34% em 2004 para 50,8% em 2010 (World Bank, 2011).

Salienta-se que o maior resultado alcançado está relacionado com a subida da taxa líquida de matrícula no grupo etário entre 6 e 7 anos de idade, de 19% em 1998 para 70% em 2010 (Ibid.).

Acesso formal versus acesso epistemológico

Várias estratégias têm sido adoptadas no sentido de elevar os índices de acesso e equidade tendo sempre em atenção que a decisão de levar as crianças à escola nos países com elevados índices de pobreza depende dos pais e encarregados de educação, ou seja, os mecanismos passam pela mobilização das famílias.

Todas essas estratégias aplicadas garantem aquilo que é o acesso formal, também conhecido por acesso físico, relacionado com as entradas de alunos tendo em conta as várias políticas que visam novos ingressos. Ele acontece e varia tendo em conta os vários contextos de desenvolvimento socioeconómico e político de cada país e os objectivos que se pretendem com um determinado subsistema educativo, neste caso o EB.

Em Moçambique podemos destacar duas políticas que têm estado a contribuir sobremaneira para o aumento dos índices de acesso e equidade no EB, designadamente, a abolição do pagamento de taxas de propinas e a introdução da progressão por ciclos de aprendizagem (promoção semi-automática).

Morrow (2009) procura fazer uma distinção entre o **acesso formal** e o **acesso epistemológico** ou seja o acesso ao conhecimento. Na sua óptica, se é relativamente mais fácil resolver a questão do acesso formal que é uma condição necessária, mas não suficiente, o mesmo não se pode dizer em relação ao acesso ao conhecimento, que depende de vários factores, alguns deles adiante abordados.

Saliente-se que o acesso epistemológico é que garante que os alunos tenham uma maior possibilidade de sucesso através do domínio dos instrumentos básicos de acesso ao conhecimento designadamente: leitura, escrita e realização de operações básicas. Portanto, depois de resolvida a questão do acesso formal, o enfoque deve estar centrado em como os alunos progridem, ou seja, que competências estão a ser por eles desenvolvidas. A este respeito, as seguintes palavras são bastante elucidativas:

“Para mim, é bom que se olhe para o ensino primário. Se uma criança for bem preparada na primeira e segunda classe, ela vai caminhar bem a saber ler. Mas se não sabe ler, mesmo os livros que recebe na terceira classe não vão servir para nada” (Draisma, 2011).

O desenvolvimento profissional dos professores

Passos (2009) destaca a importância da relação entre a competência do professor e o desempenho do aluno, particularmente numa situação em que os recursos são muito limitados e onde vários factores contribuem para um inadequado desempenho dos alunos.

Um estudo conduzido por Miguel e Barsaga (1997) citado por Passos (2009), considerando os factores que afectam o desempenho do aluno e investigando as variáveis: professor, aluno, pais e comunidade; conclui que o professor constitui o factor principal para o desempenho do aluno. Assim, a qualidade da educação é também influenciada pela qualidade dos professores, particularmente nas classes iniciais, onde se concentram as crianças de tenra idade e especialmente nas zonas rurais.

Na perspectiva actual do MINED, para se atingir os objectivos de melhoria da qualidade, será necessário o reforço da formação de professores para aumentar não só o número, como a qualidade dos professores em todos os níveis e tipos de ensino. Os múltiplos canais para a formação professores, tanto inicial como em serviço, precisarão de ser integrados, melhor coordenados e focalizados na qualidade e eficácia (MEC, 2006, p.18). Ainda se salienta que

O ensino de qualidade exige a inclusão de canais para acelerar o fornecimento e a manutenção do material básico, livros, equipamento e mobiliário; melhorar a qualidade do ensino através de programas intensivos de formação em serviço e permanente desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, esta estratégia trata da necessidade de se desenvolver o apoio ao professorado como uma carreira e a necessidade de um quadro de progressão na carreira envolvendo todos os aspectos dos termos e condições dos professores e de se encorajar uma maior retenção de professores formados no Sistema (Ibid., p.10).

Segundo Passos (2009) vários modelos de formação de professores têm estado a ser desenvolvidos em Moçambique desde 1975 e algumas das fraquezas do sistema educativo podem ser atribuídas até certo ponto à falta de políticas coerentes no que diz respeito à formação de professores. A autora citada frisa que os decisores não têm tomado em consideração os resultados de pesquisa em matéria de formação de professores, levando a que novas políticas e programas tendam a replicar os problemas previamente existentes (Ibid.).

Discutindo qualidade da educação

A qualidade da educação é um tema central dos sistemas educativos. É significativamente aferida tendo como enfoque o desempenho do aluno, ou seja, o que o aluno realmente aprende e como ele aprende.

Vários estudos têm sido conduzidos com o propósito de compreender como a qualidade da educação pode ser alcançada.

São considerados vários factores como estando envolvidos no desempenho dos alunos, tais como o seu *background*, as condições da escola, a educação dos pais e a disponibilidade do livro escolar para apoiar a aprendizagem. Todavia, em vários estudos, a variável **formação do professor** tem sido considerada como sendo a mais importante.

Sem tentar descuidar os outros factores que geralmente estão associados a qualidade da educação, consideramos dentro do nosso contexto que poderíamos abordar como principais vectores para a melhoria da qualidade: (i) desenvolvimento profissional do corpo docente; (ii) gestão e supervisão pedagógica e (iii) participação dos pais e encarregados de educação

Na discussão sobre qualidade, Demo (1999) distingue qualidade formal de qualidade política. Para o referido autor, a qualidade formal refere-se a instrumentos e métodos e seria a perfeição na selecção e montagem dos mesmos; a qualidade política refere-se a finalidades e conteúdos, à substância (Ibid., p. 9-12).

A qualidade política discute *“a vida que vale a pena ser vivida, a sociedade que vale a pena construir, a comunidade que merece dedicação e entrega individual”*, tem implicação ideológica (Ibid., 1999-58).

Carnoy (2006) realça que muitos estudos discutem qualidade em termos de desempenho dos alunos e que isso se deve ao facto de todas as escolas avaliarem os alunos com base em exames, testes, projectos, comportamento na sala de aula. Além disso, o desempenho dos alunos parece ser o principal produto que a escola procura produzir. Apesar de ser discutível se o desempenho dos alunos nos testes é de facto um bom indicador para avaliar a qualidade do sistema educativo, ele muitas vezes acaba por simbolizar qualidade.

Segundo Duarte et al (2010) a questão da qualidade da educação tem sido objecto de abordagem, discussão e análise desde a Antiguidade. Por isso, o seu significado deve ser devidamente contextualizado, tendo em conta os processos de desenvolvimento social, económico, cultural, político, etc., não existindo um entendimento comum acerca do que é a qualidade da educação.

O conceito de qualidade deve ser visto de uma forma dinâmica. O entendimento acerca do que constitui a qualidade da educação evoluiu. As definições convencionais incluíam como elementos básicos definidores de qualidade, ler escrever, contar e desenvolver habilidades para a vida. Actualmente, estes elementos são associados a componentes como professores, conteúdo, metodologia, currículo, sistema de exames, políticas, administração e gestão.

Após as Conferências de Jomtien na Tailândia em 1990 e de Dacar no Senegal em 2000, ambas fortemente comprometidas com a Política de Educação para Todos, a questão da qualidade passou a estar muito associada ao acesso, ou seja, os governantes de alguns países em desenvolvimento estavam e estão até certo ponto mais comprometidos com o ingresso de milhares de crianças nas escolas, sem estarem muito preocupados com aquilo que acontece com elas nessas escolas e nem tão pouco com os resultados em termos de aprendizagem efectiva (leitura, escrita, realização de cálculos matemáticos simples).

Os mais recentes Relatórios de Monitorização Global da Educação para Todos publicados pela UNESCO (UNESCO, 2008:69; 2010:104) colocam ênfase na necessidade dos países passarem a tomar em linha de conta não só a elevação das taxas de acesso, mas também a aprendizagem efectiva tentando, dessa forma, fazer uma referência explícita à qualidade num sentido mais amplo.

De acordo com a UNESCO (2008) a qualidade da educação depende crucialmente do PEA, assim como da relevância do currículo, da relevância de materiais e das condições do ambiente de aprendizagem.

Alguns constrangimentos

Os constrangimentos existentes no EB devem ser devidamente contextualizados, pois de uma forma geral eles variam dentro do espaço geográfico moçambicano tendo em conta as condições específicas de cada Província Distrito, Cidade, Zona de Influência Pedagógica (ZIP), etc. Seria útil estimular pesquisas para averiguar a situação em cada espaço e outros estudos que possam estabelecer um quadro comparativo a nível nacional.

Em Moçambique, existe uma preocupação por parte das autoridades governamentais em melhorar a qualidade do ensino. Elas apontam como grandes empecilhos:

A fraca formação de professores, a insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico significa que a maioria dos professores se tem apoiado em métodos didácticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Os professores estão mal preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes) o ensino em turmas grandes, sem terem materiais didácticos, e de lidar com desafios como a disparidade de género e o HIV/SIDA (MEC, 2006:45).

Além disso, o rápido aumento da população escolar traz consigo a necessidade de aumentar o número de professores; e como os recursos financeiros são limitados; nem sempre é possível encontrar candidatos qualificados. Paralelamente, as dificuldades relacionadas com a escassez de meios pedagógicos e a superlotação das turmas traduzem-se numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores.

O acesso à escola de alunos com grandes dificuldades a nível social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles muitas vezes não estão preparados. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar, designadamente, pobreza, meio social difícil, doença física, etc. mais se exige do professor.

Actualmente, mais de 35% dos professores primários em Moçambique não tem formação, nem oportunidade para formação em serviço; com falta de apoio e supervisão (UNICEF, 2011). Além disso, há professores que não dominam as suas disciplinas e falta-lhes capacidades para assegurarem uma aprendizagem efectiva.

Considerações finais

O acesso físico é uma componente importante para o incremento do número de crianças no EB, tendo sempre em atenção que a Educação é um direito. Portanto o acesso formal é uma condição necessária para implementação da política de educação para todos. Porém, para garantir o acesso epistémico há toda a necessidade de conferir ao corpo docente as competências necessárias para lidar com o currículo, não só durante a formação inicial, mas também no processo de desenvolvimento profissional, com programas de capacitação relevantes e bem coordenados; melhorar as condições de funcionamento das escolas e envolver mais a comunidade no processo de solução dos problemas relacionados com o desempenho dos alunos.

Em relação à questão da qualidade do EB, consideramos que sem o domínio dos instrumentos básicos tais como leitura, escrita e a realização de operações simples como somar, subtrair, dividir e multiplicar, nas classes iniciais, dificilmente os alunos podem integralmente ter acesso ao conhecimento em classes posteriores, inibindo a sua participação efectiva no processo de desenvolvimento do país.

Os fazedores de políticas têm que definir claramente que resultados desejam ver melhorados nas escolas de forma a facilitar a monitoria e avaliação de desempenho.

Bibliografia

- CARNOY, Martin. *Lessons from the past two decades: investment choices for education and growth*. Stanford University, 2006.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6. ed. S. Paulo, Editora Autores Associados, 1999.
- DRAISMA, Freuke. *Entrevista ao Jornal Savana*. Maputo, 20 de Maio de 2011.
- DUARTE, Stela et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, UP/INDE, 2010 (não publicado).
- JORNAL NOTÍCIAS. *Todos os distritos do país têm escolas secundárias*. Maputo, 18 de Maio de 2011. In: <http://www.jornalnoticias.co.mz>. Arquivo consultado em 21 de Maio de 2011.
- MEC (Ministério da Educação e Cultura). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo, MEC, 2006.
- MORROW, Wally. *Bounds of Democracy: epistemological access in Higher Education*. Cape Town, HSRC Press, 2009.
- PASSOS, Ana. *A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries*. Phd Thesis. Pretoria, University of Pretoria, 2009.
- UNESCO. EFA – *Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized*. In: <http://www.unesco.org>. Arquivo consultado em 15 de Junho de 2010.
- _____. *Global Monitoring Report 2008. Education for all by 2015. will we make it?* In: <http://www.unesco.org>. Arquivo consultado em 15 de Junho de 2010.
- _____. *Wastage in primary and secondary education: A statistical study of trends and patterns in repetition and drop-out*. Division of statistics on education, 1980.
- UNICEF. *Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODMs)*. In: <http://www.unicef.pt>. Arquivo consultado em 20 de Maio de 2011.
- _____. *Annual Report Mozambique 2010*. Maputo, UNICEF, 2011.
- WORLD BANK. *Mozambique receives US\$161 million to improve access quality and equity of education*. News release n° 2011/459/AFR. In: <http://www.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0>. Arquivo consultado em 12 de Maio de 2011.

Parte II: Reformas e Inovações Curriculares no Ensino Básico

2.1. Ensino baseado em competências: potenciar a prática, concretizar o projecto da pedagogia centrada na criança no Ensino Básico

Adriano Niquice¹⁵

Resumo

As reformas curriculares em Moçambique, sobretudo no Ensino Básico, têm trazido e sugerido inovações não só interessantes, mas também muito actuais no domínio da pedagogia crítica. O que tem sido possível na prática? Esta pergunta remete o leitor, quer seja profissional de educação, quer seja leigo, a reflectir sobre as práticas vigentes; nesse exercício de reflexão, não raras vezes, tem sido possível notar o fosso entre o real, o concreto e o possível em relação ao ideal. As práticas em determinadas situações apontam para a persistência do ensino centrado no professor em detrimento de uma pedagogia centrada na criança. Muitas evidências são prova desse magistrocentrismo, o que deixa antever e compreender que tudo o que se apresenta como proposta de inovação tende a ser uma verdadeira utopia. A discussão não tem como pretensão refutar ou argumentar a impraticabilidade das propostas inovadoras, senão fornecer ou discutir uma proposta alternativa rumo à concretização, implementação do ensino para desenvolver competências das crianças do Ensino Básico. Apresenta-se neste artigo uma discussão, procurando trazer alguns subsídios teóricos, tais como o método do arco de Charles Maguerez cuja essência é a problematização.

Palavras-chave: Competências, Método do arco, Problematização, Ensino Básico, Moçambique.

Introdução

A realização da Conferência sobre Ensino Básico é mais uma oportunidade para reflectirmos sobre os problemas que afectam este nível de ensino, que se mostra cada vez fragilizado, acentuadamente depreciado pela sociedade. É verdade, os dados e factos falam por si. Para provar isso não é preciso realizar uma pesquisa de grande envergadura.

Um dos temas que considere importante é acerca das competências, procurando analisar a prática docente que conduz ao desenvolvimento dessas competências e à concretização da pedagogia centrada na criança. Embora seja um texto para uma Conferência, reservando-se pouco tempo, quer para a discussão, quer para recolha de dados, tomarei alguns exemplos para demonstrar o que está no centro da preocupação (e também hipótese de discussão), nomeadamente: *uma prática docente que pouco possibilita desenvolver a competência dos alunos, contribuindo significativamente para adiar a concretização da pedagogia centrada na criança.*

Tomando a essência da preocupação e a proposta do enfoque da discussão, o texto conhecerá os seguintes momentos: o primeiro momento consistirá na revisitação dos documentos e texto-base, e o segundo momento será dedicado à análise da literatura científica, confrontando com algumas práticas de ministração de temas (das aulas) de Ciências Sociais.

Os documentos e texto-base a serem analisados compreendem o programa das disciplinas do Ensino Básico, 2º ciclo e livro do aluno, sobretudo das Ciências Sociais, com a selecção de temas que servirão para demonstrar como se pode agir alternativa e estrategicamente para desenvolver as competências. Então, por quê discutir a competência nessa triangulação sugerida?

Para desenvolver a competência dos alunos é necessário reunir uma série de requisitos, dos quais é uma *“concepção de como se consegue que as pessoas aprendam alguma coisa e, a partir daí, modifiquem seu comportamento”* (BORDENAVE)¹⁶. Entendamos o seguinte: uma coisa é o que está nos programas, proposto nos conteúdos temáticos, reflectindo, de certo modo, as finalidades, etc.; mas outra coisa, divergente ou convergente

¹⁵Doutorado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professor Associado, afecto à Faculdade de Educação e Psicologia da UP-Maputo. Lecciona nos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

¹⁶ In: http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T5.pdf[acesso: 31.05.11].

é o que acontece na prática. Por isso, o texto procura trazer esses momentos e refletir sobre eles, discuti-los.

1. Os programas das disciplinas: finalidades e estratégias de ensino-aprendizagem

O Programa das Ciências Sociais: papel e finalidades

Embora o programa constitua, com o seu carácter normativo e obrigatório, a base para *“qualquer professor (...) reflectir sobre o que deve ser o seu trabalho”* (ZABALZA, 1994, p.13), nem sempre deve significar convergência das acções dos seus implementadores. Por outras palavras, estamos a falar ou a denunciar implicitamente a presença da divergência. A questão é a seguinte: será algo mau o comportamento divergente na implementação do programa?

A primeira resposta, tomando em conta o carácter normativo e obrigatório do programa, é obviamente sim! Isto é, quando o comportamento divergente desvirtua as finalidades planeadas, que são as competências de aprendizagem, como é o caso. Por outro lado, é preciso entender que nem sempre o comportamento divergente é algo mau. Neste caso trata-se do comportamento divergente criativo. Aliás, quando se fala de base para *“reflectir sobre o que deve ser o seu trabalho”*, o professor é chamado a pensar criativamente, porque o “obrigatório” e o “normativo” não devem ser interpretados com uma dose de dogmatismo.

Portanto, uma das coisas que é e deve ser objecto dessa reflexão pelos professores do Ensino Básico é o desenvolvimento das competências dos alunos, através de desenho de estratégias adequadas fundamentadas na pedagogia centrada na criança. O assunto de estratégias será retomado a seguir, depois de compreender o que está planificado (implícita ou explicitamente) no programa de Ciências Sociais no âmbito das competências.

O programa orienta o trabalho docente no sentido de conduzir o aluno

à compreensão da vida do homem no seu meio (...), dos relacionamentos interpessoal, grupal quer ao nível social, cívico, político, económico; à [formação] de um cidadão responsável pela sua conduta pessoal e pelo apoio ao desenvolvimento da comunidade, país (INDE, s/d., p.220).

O trabalho docente resulta nas seguintes competências do cidadão (aluno):

desenvolve atitudes/valores, comportamentos, capacidades, habilidades e conhecimentos que permitirão ao aluno valorizar as relações humanas, observar, interpretar, analisar, sintetizar e avaliar os fenómenos económicos, políticos, socioculturais e cívicos do país”;
“utiliza conceitos adequados ao contexto [e]aplica métodos de estudo participativo que facilitam a comunicação e a interacção dentro e fora da sala de aula (*Ibid.*, p.220).

O que se propõe aqui realizar implica uma série de actividades que deverão acontecer, quer na sala de aula, quer em contexto fora dela. Uma variedade de actividades garante que as competências sejam alcançadas pelos alunos sob a orientação do professor. Por essa razão, um conjunto de estratégias é proposto no mesmo programa tomado como documento fonte de análise. De COMENIUS (2002, p.151) tomamos por empréstimo o conteúdo de um dos seus princípios para ensinar e aprender com a certeza, o princípio três: *“a natureza [torna] um indivíduo apto e prepara-o antes, oportunamente”*.

Conforme notará o leitor, esta visão de COMENIUS estabelece a ponte entre as competências acabadas de mencionar e as estratégias que são propostas aos professores.

Que estratégias para ensino dos conteúdos das Ciências Sociais?

O Programa das Ciências Sociais: estratégias

Sugere-se que as estratégias tomem como base a realidade concreta, e dela tirar proveito das *“experiências directas e actividades práticas”*, procedendo à *“leitura, observação (com recurso à fonte directa e indirecta), descrição”*, como procedimentos privilegiados na abordagem dos conteúdos. Com estes procedimentos começa-se a estimular a busca de *“soluções para diferentes problemas”* (INDE, s/d., p.222). Isto proporciona um espaço de margem de liberdade dos alunos, o que estimula, ao mesmo tempo, a criatividade,

pois aceita-se que cada aluno apresente uma resposta que reflecta “*combinações próprias que marcam as suas singularidades*” (Ibid., p.222).

O que se apreende/compreende?

O conjunto de procedimentos que se inscrevem no quadro das competências assenta nos princípios da pedagogia centrada na criança, alguns desses princípios são o activismo e o pedocentrismo. Estes princípios encontram a metodologia da problematização a via para a sua concretização a partir da realidade vivida e mais próxima do aluno.

Aliás, alguns teóricos da pedagogia, como BORDENAVE (op.cit.), chegam a falar da pedagogia da problematização, não apenas metodologia da problematização. Para tal, consideram-se os fundamentos subjacentes a toda a prática docente nesta linha de pensamento e acção, que é o

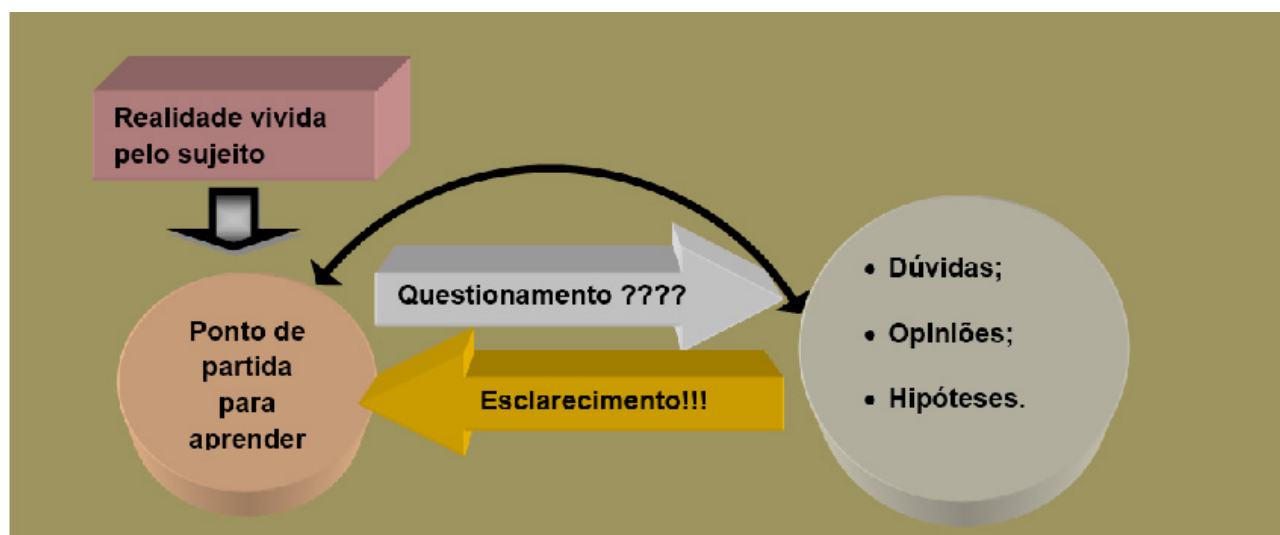
aumento da capacidade do aluno - participante e agente da transformação social - para detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas. Para essa razão, a capacidade que se deseja é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação, para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente.

Até que ponto estas propostas são postas em prática pelos professores que leccionam a disciplina de Ciências Sociais na 5ª classe? Em jeito de análise, procura-se responder a esta questão no ponto que segue.

2. O Livro de Ciências Sociais e conteúdos disciplinares

O livro-texto constitui a fonte fundamental de aquisição do conhecimento dos alunos e dele depende uma boa parte de desenvolvimento de competências sugeridas, discutidas e analisadas no ponto 1. O texto precisa de ter uma estrutura e organização adequadas de modo a satisfazer as exigências da metodologia da problematização ou da pedagogia da problematização.

Ao longo da análise das “intenções” do programa das disciplinas do Ensino Básico, sobretudo das Ciências Sociais, ficou claro que a realidade (no seu sentido complexo) tem de ser a base de grande parte das actividades que os alunos podem/devem realizar. Queremos tomar este aspecto da realidade como base para o desenvolvimento da metodologia da problematização para estabelecer a ligação com o método do arco de Charles Maguerez muito estudado por BERBEL¹⁷. Porquê método do arco, e como funciona? A partir da interpretação do significado que lhe é atribuído, eis o esquema que oferecemos para subsidiar a compreensão do funcionamento do método.



Será que o livro-texto apresenta características que facilitem a problematização? Algumas características do livro-texto no que concerne ao tratamento do conteúdo resumem-se na apresentação da informação pronta a ser “consumida”, embora se note

¹⁷In: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. [acesso: 31.05.11].

algum esforço de problematização dos conteúdos, tem sido feito de forma quase irregular, e quase no início de cada tópico, por exemplo (NHAPULO E BILA, s/d., p.2 *et passim*):

- “o que é organização social?”
- o que é organização económica?
- o que é organização político-administrativa?”

Este esforço, conforme dizia, aparece nas primeiras unidades temáticas. Isso confirma a primeira constatação desta análise segundo a qual o texto cumpre quase exclusivamente o carácter informativo em detrimento do carácter problematizador. Portanto, o ponto de partida para a aprendizagem não é o questionamento (conforme sugere Magueréz), mas sim a informação.

Recordando a lógica que preside à pedagogia da problematização, segundo BORDE-NAVE (op.cit),

não é tão importante, dentro do contexto desta pedagogia, a transmissão fiel de conceitos, fórmulas [sobretudo em ciências sociais], receitas e procedimentos nem tampouco a aquisição de hábitos fixos e rotinas (...). Em certas situações, é mais importante e urgente desenvolver a capacidade de observar a realidade imediata ou circundante...

A mesma tendência denunciada aparece em actividades de consolidação, portanto, uma consolidação reprodutiva, que consiste em dizer taxativamente o que o livro-texto apresentou como dado. Se primar pelo desenvolvimento de competências no ensino significa “*contribuir para a evolução do ser humano em todas as suas dimensões*” (Vasconcellos, 2006, In: BERBEL, 2006, p.29) de que maneira esta metodologia e procedimentos se adequam a uma nova exigência de aprendizagem?

Que alternativas nos restam? (Passemos para o ponto 3).

3. Espaço para potenciar a prática e desenvolver as competências

É preciso criar um espaço de realização de actividades, que tornem possível a “evolução do ser humano em todas as suas dimensões”, no dizer de VASCONCELLOS (op.cit.). VILAR (2004, pp.49-50) sugere alguns critérios para analisar a relevância das actividades, e coloca-os pela seguinte ordem:

- Primeiro, “*as exigências da formação integral do homem*”, o que constatamos no caso analisado das Ciências Sociais, é o facto de se apresentar um projecto de formação integral do Homem, conforme a listagem de competências, que não estão em correspondência com o conteúdo de uma boa parte das actividades.

- Segundo, “*a singularidade do conteúdo a trabalhar*”, o que acontece é que não há diferenciação de tratamento entre o que é distante e o que é próximo ao aluno; tudo assume quase carácter informativo.

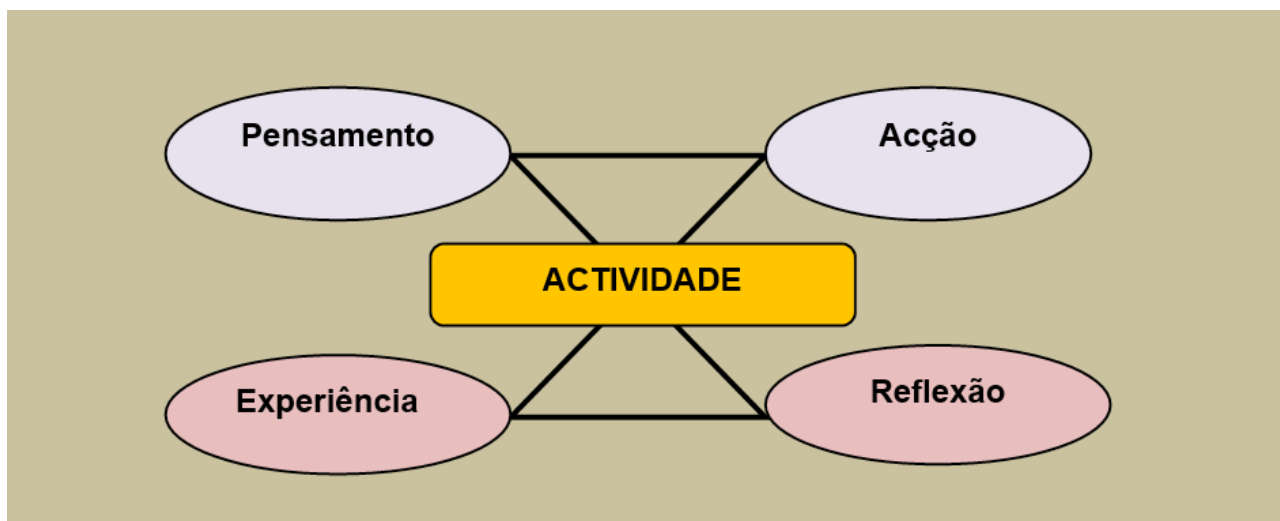
- Terceiro, “*a concepção metodológica*”, à semelhança da constatação feita no critério da singularidade, a proposta dos procedimentos devia respeitar a familiaridade ou não do aluno em relação a determinados assuntos, concedendo mais ou menos espaço de liberdade em função dessa situação.

- Quarto, “*os meios curriculares disponíveis para utilização*”, tudo indica que o livro-texto é a única fonte de conhecimento, uma vez que não se sugere nenhuma outra fonte ou recurso.

- Quinto, “*a dimensão interactiva*”, a postura assumida no tratamento do conteúdo no livro-texto, exclusivamente informativa, só pode estimular aquilo que conhecemos como prática pedagógica comum ou frequente, assente na pedagogia da transmissão.

Retomemos a questão, que alternativas nos restam? Chegados aqui não há tantas “receitas”, porque muitos aspectos foram sendo discutidos ao longo deste texto. Importa apresentar um resumo (breve), conforme nos sugerem GALVÃO *et al.* (2006, p.53-55).

- a. Planificar para desenvolver a competência e potenciar a prática docente sendo necessário ter em conta os aspectos integradores/componentes da realização da actividade:



- b. Prever contextos diversos onde a actividade terá lugar, desde o contexto formal (sala de aula), o contexto não formal (museus) até ao contexto informal (a vida quotidiana).
c. Conhecer os conteúdos tratados noutras disciplinas (sobretudo afins) para garantir a transferência e aplicação de conhecimentos.

Conclusões

Esta parte apresentada faz parte de um estudo em curso, no qual se procura estabelecer a relação entre as várias facetas do desenvolvimento curricular, nomeadamente, o texto do currículo (onde está prescrita a filosofia) e o currículo apresentado (produção de manuais), por exemplo. Este primeiro ensaio reflecte esse exercício com a finalidade de analisar algumas (des) articulações, com alguns exemplos suficientemente ilustrativos.

O que se depreende e se conclui é que as competências “prescritas” não têm encontrado práticas correspondentes; mas antes disso, a estruturação dos materiais de apoio, tais como livros, não sugerem um trabalho sobre o conteúdo que vise desenvolver competências. O que mais agrava a situação é o facto de os professores não terem uma postura suficientemente reflexiva, sendo raro encontrar formas de tratamento do conteúdo que não sejam puramente transmissivas.

Uma vez adiada a metodologia da problematização ou a pedagogia da problematização, para quando, então, a pedagogia das competências?

Bibliografia

- COMENIUS. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
GALVÃO, Cecília et al. *Avaliação de competências em ciências: sugestão para professores dos ensinos básico e secundário*. Porto, ASA Editores, 2006.
INDE. *Programas das disciplinas do Ensino Básico - II ciclo*, Maputo, s/d.
NHAPULÓ, Telésfero de J. A. & BILA, Helena das D. *Eu e os outros - Ciências Sociais 5ª classe*, Livro do aluno, Maputo, Longman, s/d.
ZABALZA, Miguel. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, 2. ed., Rio Tinto, Edições ASA, 1994.
VASCONCELLOS, Maura M. M. “Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização”. In: BERBEL, Neusi A. N (Org). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina, Eduel, 2006.
VILAR, Alcino M. *O professor planificador*. 4.ed., Porto, Edições ASA, 2004.
WEBSITE: http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T5.pdf “Alguns fatores pedagógicos”, de Juan E. Dias Bordenave [acesso: 31.05.11].
<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf> “A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?”, de Neusi Aparecida Navas Berbel [acesso: 31.05.11].

2.2. Cantar, cortar, colar, correr, contar = Criar: Ideias para o uso integrado de múltiplos saberes no Ensino Básico

Carla Maria Ataíde Maciel¹⁸

Resumo

O desenvolvimento da linguagem e da literacia escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores e uma preocupação central do Ensino Básico. Por isso, existe uma extensa literatura e pesquisa sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem e a literacia escrita, nas disciplinas de Linguística e Didáctica de Línguas. Porém, há sempre novas formas de abordar e trabalhar esta relação e, consequentemente, novos desenvolvimentos e formas alternativas de compreender, trabalhar e desenvolver estes saberes. Até aos anos 80, as tão conhecidas habilidades de língua - ouvir, falar, ler e escrever - eram trabalhadas quase como habilidades estanques. Nas últimas duas décadas, linguistas e pedagogos, preocupados com o insucesso escolar, começaram a chamar a atenção para a necessidade de uma maior integração destas diferentes habilidades e da sua relação quer com o pensamento crítico, quer com outras formas de conhecimento. A título de exemplo, Dunn (2001:11) defende que a fala e a escrita, o desenho e o movimento são, tanto quanto a leitura e a escrita, formas válidas de construir conhecimento. No novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, já existe a preocupação de permitir a aquisição, a transformação e o desenvolvimento de vários conhecimentos, habilidades e valores/atitudeis fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da personalidade. É com o objectivo de contribuir para uma abordagem integrada das várias disciplinas do currículo do Ensino Básico que apresento, neste artigo, algumas ideias para actividades a serem desenvolvidas, na 6ª classe, a partir de textos de canções populares moçambicanas.

Palavras -chaves: Desenvolvimento da linguagem, Literacia, Ensino Básico.

1. Introdução

O desenvolvimento da linguagem e da literacia escrita (ler e escrever) tem sido uma preocupação constante dos educadores e uma preocupação central do Ensino Básico. Esta preocupação assenta em algumas ideias, mitos e realidades, como sejam:

- a ideia de que a função cognitiva do pensamento não se realiza sem a linguagem e a função comunicativa da linguagem não se realiza sem o pensamento (Schaff: 1974:207);
- a ideia de que a língua em que nós somos educados, é um instrumento, um depósito e uma forma de pensamento, condicionando, portanto, o nosso saber e a nossa experiência, ou seja, a nossa visão do mundo (Idem: 18-19);
- a ideia de que a linguagem *“vira-nos para o mundo exterior e exprime a nossa própria dimensão representativa do real, que será tanto mais fiel, quanto maior for o nosso domínio linguístico”* (Santos e Balancho: 1990:21).
- a ideia de que a língua constitui o principal veículo de instrução e de comunicação nas escolas, ou seja, o principal veículo de transmissão, assimilação, construção e desenvolvimento do conhecimento;
- o facto de que, quer o sistema de avaliação no ensino, quer o mercado de trabalho, de uma maneira geral, dão maior importância às competências de leitura e de escrita do que às outras competências linguísticas.

Por isso, existe uma extensa literatura e pesquisa sobre a relação entre a linguagem e a literacia escrita, nas disciplinas de Linguística e Didáctica/ Metodologia de Ensino de Línguas. Porém, há sempre novas formas de abordar e trabalhar esta relação e, consequentemente, novos desenvolvimentos e formas alternativas de compreender, trabalhar e desenvolver estes saberes.

¹⁸ Doutora em Estudos Ingleses pela Universidade de Illinois, E.U.A. Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, UP, Maputo.

Até aos anos 80, as tão conhecidas habilidades de língua - ouvir, falar, ler e escrever - eram ensinadas quase como habilidades estanques. Assim, durante a sua formação, os professores aprendiam técnicas variadas para desenvolverem, na sala de aulas, actividades de desenvolvimento da audição (ouvir), de desenvolvimento da oralidade (falar), de desenvolvimento da leitura e de desenvolvimento da escrita. Na melhor das hipóteses, eles eram também estimulados para trabalhar a relação entre as habilidades de domínio oral (ouvir e falar) e as habilidades de domínio escrito (ler e escrever). Porém, nas duas últimas décadas, linguistas e pedagogos preocupados com o insucesso escolar começaram a chamar a atenção para a necessidade de uma maior integração destas diferentes habilidades e da sua relação quer com o pensamento crítico, quer com outras formas de conhecimento.

A título de exemplo, Dunn (2001:6) nota que, em Universidades dos Estados Unidos e Inglaterra, professores de escrita académica têm usado técnicas variadas como o desenho, o movimento, trabalhos de oralidade em grupo, apresentações orais e representações para estimularem o pensamento e ajudarem os estudantes a melhorarem a sua competência escrita. A mesma autora (Ibidem:11) defende que a fala e a escuta, o desenho e o movimento são, tanto quanto a leitura e a escrita, formas válidas de construir conhecimento. Peck (2001:139-141) nota que, ao observar salas de aulas de professores de sucesso que ensinam o Inglês como língua segunda a crianças, constatou que tais professores envolvem as crianças numa série diversificada de actividades que nunca duram mais de 10 minutos, e nas quais as crianças estão, normalmente, em movimento - fazendo algo, segurando algo, fazendo algo com as mãos ou andando para algum lugar.

As crianças têm maior apetência para “brincar” com a língua do que os adultos. Elas participam mais activamente nas aulas quando os professores usam jogos e histórias. Elas gostam muito de ritmos e de repetições. Sentem prazer em brincar com a entoação de frases e gostam de cantar. Por isso, os professores de línguas que ensinam crianças devem usar muito mais músicas, poemas e canções do que aqueles professores que trabalham com aprendentes adultos. Devem ainda tentar aliar gestos e movimentos do corpo às músicas e canções que ensinam.

Estas observações são importantes para o Ensino Básico em Moçambique, pois sugerem o uso de uma metodologia muito dinâmica de ensino de Português língua segunda. Nas aulas de língua, para além de ouvir, falar, ler e escrever, as crianças devem ser envolvidas em outras actividades - por exemplo, cantar, cortar, colar, correr - que permitam que elas se movimentem e estabeleçam uma relação emotiva de prazer e de envolvimento activo na construção e integração dos vários saberes.

No novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, já existe a preocupação de permitir a aquisição, a transformação e o desenvolvimento de vários conhecimentos, habilidades e valores/actitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da personalidade. Esta preocupação é evidente na variedade de disciplinas curriculares do 3º Ciclo deste subsistema de Educação: Português, Línguas Moçambicanas (Programa de Educação Bilingue), Inglês, Educação Musical, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências Naturais, Ofícios, Educação Visual e Educação Física. É também apresentada nos princípios básicos da transformação curricular, assim expressos:

- concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos;
- o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada¹⁹;
- exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados e;
- predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo (INDE: 2008: XV).

Porém, abordar as disciplinas de uma forma integrada não é uma tarefa fácil para os professores deste subsistema, uma vez que:

¹⁹ O sublinhado é nosso.

1) Ao longo da sua própria aprendizagem escolar, eles estiveram, durante muitos anos, sujeitos a programas curriculares que compartimentavam o saber em várias disciplinas, enfatizando as fronteiras entre elas;

2) As unidades temáticas, objectivos específicos e conteúdos dos actuais programas das diversas disciplinas ainda revelam uma concepção compartimentada dos saberes. Por exemplo, no programa de Educação Física da 6ª classe, as unidades temáticas são: Ginástica de Base, Atletismo, Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol, Dança e Jogos Educativos, Rolamentos à Frente, Rolamento atrás, Apoio invertido. Em nenhum momento, os professores são orientados a estimular as competências/habilidades de leitura ou escrita dos alunos, pois, supostamente, essas competências/habilidades são trabalhadas nas disciplinas de língua. De igual modo, nos programas de língua, que pretendem o desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, nunca se sugere que os professores contribuam para criar e desenvolver nos alunos a prática e apreciação musical, objectivo específico da disciplina de Educação Musical.

3) As diferentes disciplinas são leccionadas por professores formados nas diferentes áreas de saber que têm dificuldades em realizar uma exploração integrada e pluridisciplinar das matérias.

É com o objectivo de contribuir para uma abordagem integrada das várias disciplinas do currículo do Ensino Básico que apresento algumas ideias para actividades a serem desenvolvidas, a partir de textos de canções populares moçambicanas. Ao conceber as actividades, tive em conta os objectivos específicos e conteúdos dos programas das várias disciplinas da 6ª classe. No entanto, estou em crer que as mesmas podem ser também desenvolvidas ao nível da 7ª classe, ou mesmo de classes menos avançadas, desde que os professores sejam capazes de as ajustar aos seus alunos e às condições específicas do seu meio de ensino.

2. Desenvolvimento

Abaixo, passo a descrever algumas actividades que poderão ser realizadas a partir dos textos das canções populares “Já viste o gala-gala” e “Dona Lágrima”. Para cada actividade proposta, indico as disciplinas que, através da actividade, serão abordadas de uma forma integrada, defino os objectivos a alcançar e descrevo os procedimentos a serem seguidos pelos professores.

2.1. Actividades a serem realizadas a partir da canção “Já viste o gala-gala?”

Texto

Já viste o gala-gala?
Tem uma cabeça azul
e vive emburacado
a dançar a cabeça
Aceitamos que SIM,
é uma lagartixa,
mas bem diferente!

Actividade 1: Integração Português e Educação Física

Ditado-corrida (pode ser feito no pátio da escola ou num campo de jogos)

Objectivos principais:

- Ler com atenção e transmitir correctamente a mensagem;
- Ouvir com atenção e escrever sem erros ortográficos.

Procedimentos

1. O professor divide os alunos em grupos de 15 alunos;
2. Um aluno/ aluna de cada grupo fica afastado uns 4 ou 5 metros dos outros e segura uma folha com o texto da canção; os restantes 14 alunos ficam em fila. À frente de

cada fila, é colocada uma carteira (cadeira e mesa), a mesa deve ter um papel branco e uma caneta para os alunos escreverem;

3. O professor descreve o jogo, explica as regras e, quando todos compreenderem as instruções, dá indicações (apita ou bate palmas) para o início do mesmo;

Descrição do jogo

Ao som do apito ou das palmas do professor, o primeiro aluno da fila deve correr para o aluno que tem o texto da canção; ler o primeiro verso e, a seguir, correr para a fila e ditar o verso ao ouvido do segundo aluno. Este, deve ouvir com atenção, sentar-se na carteira e escrever o verso na folha de papel. Depois de escrever o verso, deve levantar-se e levantar a mão para que o terceiro aluno da fila vá, a correr, ter com o aluno que tem o texto para ler o segundo verso. Enquanto isso, o quarto aluno da fila ocupa o lugar na carteira. O terceiro aluno da fila dita o segundo verso ao ouvido do quarto aluno da fila que o deve escrever, e assim sucessivamente. O primeiro grupo que acabar de reescrever o texto diz STOP e pára o jogo. Este grupo ganha o jogo, mas só se tiver o texto igual ao original e sem erros ortográficos. Se isso não acontecer, o grupo fica eliminado e os outros grupos continuam o jogo, até que se apure um grupo vencedor²⁰.

Actividade 2: Integração Educação Musical e Português

Objectivos principais:

- Criar no aluno hábitos de prática e apreciação musical;
- Desenvolver a sensibilidade e o gosto pelo património musical de Moçambique e contribuir para a sua preservação;
- Desenvolver a sensibilidade pelo mundo animal e a escrita de versos.

Procedimentos

- Os alunos analisam o poema em termos de número de estrofes e versos;
- O professor ensina aos alunos a melodia e ritmo canção;
- Os alunos e o professor entoam a canção e analisam a sua pulsação, compasso e padrão rítmico;
- Os alunos, com a orientação do professor, escrevem novas letras da canção, que possam ser cantadas com o mesmo tipo de pulsação, compasso e padrão rítmico, descrevendo outros animais, por exemplo, o elefante, o leão, o macaco, o coelho, etc.

Texto possível

Já viste o elefante?
Tem uma tromba grande
E vive na savana
a comer folhas das árvores
Aceitamos que SIM
É um animal selvagem
Um pouco perigoso

Actividade 3: Integração Português e Ciências Naturais

Objectivos principais:

- Produzir frases comparativas;
- Desenvolver a percepção e o conhecimento do mundo natural;
- Desenvolver atitudes de preservação do meio ambiente.

²⁰ A concepção deste jogo teve como inspiração o jogo Ditado-corrida proposto por Abreu (2007).

Procedimentos

- O professor faz perguntas e ajuda os alunos a compararem o gala-gala e a lagartixa caseira em termos de tamanho, cor, alimentação, classe animal, modo e rapidez de locomoção, etc.

- Os alunos fazem comparações com base nas suas observações dos dois animais e, com a orientação do professor, escrevem frases comparativas, como por exemplo:

- a. O gala-gala é maior do que a lagartixa.
- b. A lagartixa é menos colorida do que o gala-gala.
- c. O gala-gala move-se mais depressa do que a lagartixa.
- d. O gala-gala e a lagartixa são répteis.
- e. Tanto o gala-gala como a lagartixa podem comer insectos.
- f. Tanto o gala-gala como a lagartixa rastejam pelos troncos das árvores.

O professor pede aos alunos que descrevam um encontro que tiveram com um lagarto ou uma lagartixa: onde encontraram o bicho, como reagiram, como reagiu o bicho, etc. Para os ajudar, pode dar-lhes uma descrição exemplo:

Texto possível

Encontro com um gala-gala

Um dia, às 6.00 horas da manhã, eu estava a caminhar no miradouro de Maputo. De repente, olhei para um pinheiro, e vi um gala-gala: era um lagarto grande, com o corpo de cor cinzenta escura e a cabeça de cor azul turquesa brilhante. Aproximei-me do pinheiro para observá-lo melhor ... O gala-gala olhou para mim e, alarmado, abanou a cabeça duas vezes seguidas. Logo de seguida, desatou a rastejar, muito depressa, pela árvore acima, enquanto mudava a cor da sua cabeça para cinzento.

O professor pede aos alunos para realizarem uma pequena investigação sobre o papel destes animais no meio ambiente, entrevistando adultos ou procurando informação em livros ou na internet, e escreverem uma pequena redacção sobre um destes animais.

Observação

Nesta actividade, os alunos devem aprender que:

- as lagartixas alimentam-se de insectos, como traças, mosquitos, moscas; por isso, não se deve matar as lagartixas que aparecem dentro das casas, principalmente, no tempo das chuvas;
- as lagartixas são comidas por outros animais como grandes aranhas, cobras, corujas e mamíferos de pequeno porte;
- os gala-galas são principalmente herbívoros, mas também comem insectos como grilos, gafanhotos e formigas;
- os gala-galas são usados como arma biológica para ajudar a combater as pragas de gafanhotos e, por isso, são úteis para a agricultura.
- em algumas regiões de Moçambique, acredita-se que os gala-galas atraem as trovoadas e os temporais.

Se os alunos não recolherem estas informações através das fontes que utilizaram, o professor pode dar-lhes esta informação.

Actividade 4: Integração Ciências Naturais e Ofícios

Objectivos principais:

- Preservar o ambiente na perspectiva da melhoria da qualidade de vida;
- Identificar matérias-primas para a produção de artesanato;
- Valorizar o património cultural moçambicano e os artesãos locais;
- Desenvolver aptidões manuais e técnicas, usando os recursos disponíveis de forma criativa.

Procedimentos

- O professor orienta um debate sobre a importância dos lagartos no meio-ambiente, exigindo que os alunos usem boas maneiras e expressões apropriadas para interromperem

alguém que esteja a falar e tomarem a palavra (nesta actividade, o professor deve recrutar os conhecimentos que os alunos adquiriram em Ciências Naturais);

- O professor dialoga com os alunos sobre a importância da reciclagem para a preservação do meio-ambiente;
- Um artesão convidado pelo professor mostra aos alunos os lagartos que fez com arame e/ou latas de refresco;
- Com a ajuda do artesão e do professor, os alunos produzem outros lagartos, usando o mesmo tipo de materiais;
- Os alunos reciclam outros materiais (cartolina, caixas de ovos, panos) e produzem o mesmo tipo de animais.

2.2. Actividades a serem desenvolvidas a partir da canção “Dona Lágrima”²¹

Texto

Eu tinha uma boneca que se chamava Dona Lágrima
Ela era tão triste que todos dela tinham lástima
Mas um dia o seu choro estancou
Ela ouviu uma voz que gritou:
VAMOS CANTAR!
Hoje ela sorri e anda pelas ruas da cidade
já mudou o seu nome, hoje chama-se: Liberdade

Eu tinha uma boneca que se chamava Dona lágrima
já mudou o seu nome, hoje chama-se: Liberdade

Actividade 1: Integração Português e Ciências Sociais

Objectivos principais:

- Reconhecer o poema pela mancha gráfica e analisar as suas estrofes e versos;
- Interpretar o poema da canção e as passagens que descrevem a boneca;
- Indicar a data comemorativa da independência em Moçambique e reconhecer a mesma como uma data de celebração da liberdade;
- Reconhecer a contribuição de Moçambique na libertação do Zimbabwe, Namíbia e o fim do sistema racial na África do Sul;
- Conhecer e respeitar as normas de conduta social que conduzem à preservação da liberdade e conduzem à harmonia e respeito mútuo entre pessoas de uma mesma sociedade.

Procedimentos

1. Os alunos reconhecem o texto como sendo um poema, pela sua mancha gráfica. Eles analisam a estrutura do poema, em termos de número de estrofes e número de versos em cada estrofe. Podem, ainda, identificar os versos que rimam.

2. Os alunos interpretam o poema, particularmente, e as passagens que descrevem a boneca, através da resolução do seguinte questionário escrito:

²¹ A letra e a música desta canção foram adaptadas por Martinho Lutero, a partir de uma música popular recolhida na Ilha de Moçambique. A partitura e a letra estão publicadas no Cancioneiro, Vol I, pp. 24-25.

Questionário (para ser resolvido aos pares)

1. A boneca mudou a sua maneira de ser e, por isso, também mudou de nome.

a) Descreve a maneira de ser da boneca, no início e no fim do poema. Usa as pistas que o texto te dá, mas tenta fazer uma descrição mais pormenorizada sobre a forma como a boneca vivia e convivia com as outras pessoas, com base na tua imaginação.

b) Um dia, a boneca ouviu uma voz que gritou “Vamos cantar!” Imagina que a boneca, que era muito triste, se recusava a cantar ... Como achas que o dono/dona da voz a convenceu? O que foi que a voz lhe disse?

- Escreve o diálogo que pode ter acontecido entre a boneca triste e o dono/ dona da voz que a convenceu a cantar.

2. Hoje, a boneca chama-se LIBERDADE.

a) O que quer dizer esta palavra?

b) Qual é o dia da LIBERDADE em Moçambique? Porquê?

c) Moçambique contribuiu para a libertação de alguns países. Quais?

d) Achas que a LIBERDADE deve ser um direito humano de todos os cidadãos do mundo? Se sim, porquê? Se não, porquê?

3. Às vezes, cidadãos de uma sociedade são presos e, por isso, ficam sem liberdade.

a) Por que é que isso acontece?

b) A lista abaixo apresenta alguns deveres que os cidadãos moçambicanos devem cumprir para poderem ter direito à liberdade. Acrescenta, pelo menos, quatro outros deveres a essa lista:

- Os cidadãos moçambicanos não devem roubar;
- Os cidadãos moçambicanos não devem torturar outros cidadãos.

Actividade 2: Integração Português, Educação Musical e Ofícios

Objectivos principais

- Interpretar canções moçambicanas;
- Representar graficamente o movimento sonoro;
- Coser em ponto de máquina;
- Fazer vestuário para bonecas.

Procedimentos

1 - Os alunos aprendem e entoam a canção;

2 - Os alunos, representam graficamente o movimento sonoro dos versos:

Ela era tão triste que todos dela tinham lástima

mas um dia o seu choro estancou

ela ouviu uma voz que gritou: VAMOS CANTAR!”

3- Os alunos, com a orientação e ajuda do professor de Ofícios, confeccionam duas bonecas de pano, uma representando a BONECA TRISTE e outra representando a BONECA LIVRE. As bonecas devem ser cosidas à mão, mas em ponto de máquina. A boneca TRISTE deve ter roupas de cores escuras e a boneca LIVRE roupas de cores garbadas. As roupas das bonecas devem também ser confeccionadas pelos alunos.

3. Conclusão

Nesta artigo, apresentei algumas ideias de actividades que os professores da 6^a classe poderão implementar para, com base em textos de canções populares, realizarem uma abordagem integrada das várias disciplinas do currículo do Ensino Básico. Nessa implementação, os professores deverão ter em conta os contextos específicos em que estão a trabalhar (número de alunos, espaço físico da sala ou campo de jogos, materiais disponíveis, etc.) e fazerem os ajustamentos necessários.

Bibliografia

- ABREU, Cláudia Regina. *Jogos rápidos na sala de aulas do 1º ao 12º Anos*. Porto, Porto Editora, 2007.
- DUNN, Patricia A. *Talking, Sketching, Moving: Multiple Literacies in the Teaching of Writing*. Portsmouth, N:H: Boyton Cook Publishers, 2001.
- INDE. *Programa do Ensino Básico 3º Ciclo - 6ª e 7ª Classes*. Maputo, INDE, 2008.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. “Dona Lágrima”. In: *Vamos Cantar Crianças – Cancioneiro*: Vol. I. Maputo, INLD, 1981, pp. 24-25.
- PECK, Sabrina. “*Developing Children’s Listening and Speaking in ESL*.” In: CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Bóston, Heinle & Heinle, 2001. pp. 139-149.
- SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos Santos e BALANCHO, Maria José Santos. *Criatividade no Ensino de Português*. 2. ed. Lisboa, Texto Editora, 1990.
- SCHAFF, Adam. *Linguagem e Conhecimento*. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.

2.3. Possibilidades e condições para abordagem crítica sobre o currículo do Ensino Básico – “um diamante a lapidar”

Élio Mudender ²²

Resumo

O presente artigo faz uma abordagem sobre a possibilidade de construção de uma visão crítica sobre o currículo do Ensino Básico. Partimos do pressuposto de que têm se levantado muitos problemas a ele relacionados. Problemas esses respeitantes, por exemplo, à qualidade de ensino, a preparação dos professores para ensinar disciplinas novas como a Educação Musical, os Ofícios, a Educação Moral e Cívica entre outros desafios que apoquentam o Ensino Básico Moçambicano. A educação é um direito e necessidade para todos. Todos os países devem preocupar-se em garantir o exercício deste direito. Entretanto, este ensino deve ser de qualidade de modo a responder às necessidades funcionais dos alunos. Isto é, o que se ensina nas escolas deve ser algo útil. Algo que ajude o aluno a resolver os seus problemas e a contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que está inserido. Sendo assim, é preciso repensar o currículo do Ensino Básico, focalizando com maior ênfase as questões como a democratização do ensino, o uso de línguas moçambicanas, a problemática do ensino centrado no aluno, entre outros. A educação é uma peça chave para o fomento do desenvolvimento sócio-cultural e técnico-científico. Entretanto, o currículo apresenta inúmeros problemas, originados por uma lista infinita de causas que clamam por soluções, porque afinal, a educação e o Ensino Básico Moçambicano é um diamante a lapidar e a precisar de um tempo para a sua efectivação.

Palavras-chave: Escola, Currículo, Ensino Básico, Teoria crítica.

‘Se não mudarmos de direcção, é provável que fiquemos na direcção em que estamos.’
(Provérbio Chinês)

1. Nota introdutória

A compreensão mais ampla e dinâmica do ambiente escolar, ao lado de outras contribuições, levou à compreensão do currículo de uma forma mais abrangente, e não mais como um simples rol de disciplinas, com seus respectivos conteúdos. Nesse sentido, é a escola como um todo, ou seja, a escola na sua integração com a comunidade, que oferece as oportunidades de currículo de um aluno (Oliveira, 2007).

A educação é uma necessidade e direito de todos. Desde a antiguidade, nas sociedades primitivas até aos nossos dias, este processo tem tomado contornos variados mediante o nível de desenvolvimento sócio-cultural e técnico-científico, e, tomando em consideração que a educação é um fenómeno cultural do qual depende todo desenvolvimento e transformação social, sua operacionalização deve ser desencadeada com um senso crítico apurado,

²² Mestre em Psicologia Educacional, docente da FCEP, Maputo e pesquisador do CEPE.

a educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas - físicas, morais, intelectuais, estéticas - tendo em vista a orientação da actividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (Libâneo, 1994:22).

Neste sentido podemos constatar que, o conceito de educação corresponde a todo um conjunto de esforços de influências e inter-relações, que concorrem para a formação das qualidades da personalidade do indivíduo nas suas várias vertentes, implicando uma visão do mundo, ideias, valores, convicções, ideologias, modos de agir, princípios de acção, etc., que permitem ao indivíduo inserir-se na sociedade, sendo útil a si, à sua comunidade e ao mundo em geral.

Neste sentido, a educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; *é um produto*, significando resultados obtidos na acção educativa, conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; *é processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (Libâneo, op. cit.:23).

Baseando-se neste posicionamento de Libâneo, ao longo deste ensaio, iremos discutir sobre “*As possibilidades e condições para uma Teoria Crítica da Educação*”. Este trabalho tem como objectivo, “elaborar um quadro conceptual para uma crítica teórica ao fenómeno educação em Moçambique”.

Para nossa percepção, existem em Moçambique, condições e possibilidades para uma teoria crítica da educação, sustentando-se nas seguintes promessas, ainda por cumprir: a) *Educação para Todos*; b) *A Democratização do Ensino*; c) *O Uso de Línguas Moçambicanas no Ensino*; d) *O Currículo Local*; e) *Ensino Centrado no Aluno* e f) *Passagem Sem - automática*.

Para tal, iremos abordá-lo seguindo a seguinte estrutura: Definição do problema e debate sobre as causas do problema, apresentação das possíveis soluções e as conclusões, tendo como recurso a bibliografia.

Problema

La educación es uno de los factores fundamentales de la evolución del individuo y de la sociedad. No solo es responsable de nuestras actitudes, sino de nuestras tendencias e pulsiones. No desarrolla solamente nuestra capacidad creativa, sino todo lo que hay en nosotros de conservador y de rígido (Lobrot, 1976).

Como diz Santos (2005:101) “*a noção da sociedade como uma totalidade é uma construção social como qualquer outra*”. Em torno deste conceito, pode-se enumerar um sem número de fenómenos que nela ocorrem. Um deles, sem dúvida, é a educação. Sobre ele subjazem factores como a situação histórica, cultural, económica, classe social, status, papeis, política, etc., que de uma forma directa ou indirecta concorrem para o seu sucesso ou insucesso.

Na sociedade, o fenómeno educativo pode ocorrer formal ou informalmente. Como diz Thompson,

ensinar outros e deles aprender algo, em vários encontros da nossa vida ocorrem em contextos sociais. A sociedade define o que considera como comportamento apropriado, atitudes e valores e usa vários métodos para transmiti- los às novas gerações duma maneira formal ou informal (1989: 79).

Como podemos notar, a educação é um fenómeno social muito delicado e, uma tentativa de abordá-lo criticamente não deve ignorar estes aspectos, posto que fazem parte da sua essência.

Como sabemos, a educação para além de ser um fenómeno social, é um fenómeno cultural, económico, político, histórico, filosófico, antropológico, psicológico, pedagógico, etc. Então, uma teoria crítica da educação em qualquer contexto, deve tomar em consideração estas particularidades, apesar do enfoque²³ que se possa dar e dos objectivos que se pretendam alcançar.

Apesar de ser difícil elaborar uma teoria crítica da educação, devemos reconhecer que existem muitas possibilidades e condições para a sua realização, basta lembrarmos que em Moçambique, a Educação absorve uma grande fatia do Orçamento Geral do Estado, que o nosso currículo não responde efectivamente aos objectivos, que o professor é mal pago, que o sistema de distribuição de material escolar gratuito é irregular, que a educação para todos ainda é um projecto, entre outros aspectos. Porém podemos em torno disso colocar a seguinte pergunta: *apesar de existirem possibilidades e condições para uma teoria crítica da educação, por que é muito difícil esboçar uma teoria crítica da educação em Moçambique?*

Na nossa aceção, as situações ou condições que plasmam a possibilidade de uma teoria crítica da educação em Moçambique podem ser, por exemplo, as seguintes:

2. Educação Para Todos

É difícil afirmarmos com segurança que um dia será possível uma educação para todos, quando não sabemos com clareza, o que é realmente educação para todos! E às vezes, falar de educação para todos parece uma utopia, não que seja efectivamente uma utopia, apesar desta utopia ser uma futurologia que nos orienta a uma acção real e às vezes com resultados palpáveis...

Realizou-se no ano de 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia a 05 de Março, uma Conferência Mundial de Educação para Todos, tendo como objectivo cimeiro desenvolver acções com vista a nortear políticas educativas em todos países membros, para a universalização da educação (Mudender, 2005).

A educação é um fenómeno que clama pela universalização. Isto é, toda gente deve ter acesso a ela, pese embora as dificuldades que possam fazer com que isso seja difícil ou impossível. As dificuldades podem ser, por exemplo, económicas, contingências políticas, resistências culturais, etc. O que exige de cada país, uma determinada resposta, face a este desafiante problema.

Sendo Educação, um

conjunto de processos e instituições que visam transmitir aos indivíduos, conhecimentos, técnicas e padrões de comportamento, a fim de garantir a continuidade cultural da sociedade, e formação e aperfeiçoamento das novas gerações de acordo com os valores e ideais de cada povo e década época (Theobaldo, 1962:194),

ela deve ser para todos os indivíduos que compõem esta comunidade ou sociedade, independentemente da raça, sexo, crença religiosa, classe social, afiliação partidária, etc. Porém, a prática nem sempre revela isso, passando a premissa e promessa de 'Educação Para Todas', às vezes, como uma utopia da Teoria e Filosofia da Educação.

De acordo com Libâneo (op. cit.:44), *"todos devem ter direito ao acesso e permanência na escola e, ao mesmo tempo, o ensino deve adequar-se às condições sociais de origem, às características socioculturais e individuais dos alunos"*. Na nossa opinião, face ao acima exposto, entendemos por educação para todos como sendo:

²³Numa análise crítica do fenómeno social 'educação' pode-se dar um enfoque, substancialmente pedagógico, psicológico, antropológico, social, cultural, etc. Isto depende portanto, dos objectivos e da orientação do pesquisador.

- a) Igualdade de oportunidades de acesso à educação independentemente do sexo, raça, situação económica, religião, credo político, etc.;
- b) Universalização de expansão da educação;
- c) Adaptação da educação às realidades e necessidades gerais e particulares dos indivíduos.

Este cenário é delicado porque, por exemplo, em Moçambique existem até agora situações em que as raparigas são educadas separadas dos rapazes. Tal é o caso da Escola Secundária de Bedene, no Município da Matola, no Bairro da Machava²⁴. Isto logo à partida mostra que a ideia de educação para todos no nosso contexto social ainda é um projecto, pois existem outros casos que sustentam este posicionamento, nomeadamente:

- a) Ainda não conseguimos erradicar o analfabetismo;
- b) Nalgumas zonas rurais, ainda é problemático falar do acesso da rapariga à escola;
- c) A nossa rede escolar ainda é exígua;
- d) Nem sempre conseguimos adaptar o currículo à realidade local, às necessidades e particularidades dos alunos, etc.

Assim, podemos afirmar, sem correr um enorme risco, que ainda não estão criadas as condições para uma concretização da educação para todos. Isto é, para Moçambique, educação para todos é uma promessa por cumprir. Uma utopia educacional. Uma utopia necessária porque o futuro constrói-se na base da utopia e é a história do percurso da educação que deve explicar isso. Afinal, *homo et societas utopici sunt*.

2.1. A democratização do ensino

“Existe em Moçambique e em todos os países da África, uma grande distância entre a realidade social e a realidade política” (Ngoenha, 1993).

Todo sistema de ensino ao desencadear a sua acção educativa, isto é, ao preparar os indivíduos, deve ter em vista a sua participação activa na vida social, política, cultural, económica do país. Toda acção de ensinar é, antes de mais, uma acção política e social. Na escola, quem materializa isto é o professor.

Na democratização do ensino, o professor e o aluno são peças chave, sem a qual este processo não pode ocorrer. Mas é dever do poder público proporcionar aos estudantes o acesso a este ensino e sua respectiva permanência na escola, para desenvolver neles competências básicas da cultura, ciência e tecnologia.

A escola é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais (Libâneo, op. cit.:34).

Os estudantes, ao se apropriarem de conhecimentos sistematicamente organizados, correspondentes às competências básicas, eles transformam-se em seres intelectual, moral, cultural e tecnicamente crescidos. Esta transformação irá contribuir para o seu modo de participação social. Assim, eles poderão ampliar as suas compreensões, desenvolvendo atitudes e convicções que os ajudarão a tomar certos posicionamentos perante os problemas e os desafios da vida.

²³Este cenário traz à tona a problemática da coeducação. “A palavra coeducação, vem dos vocábulos latinos *cum* e *educare*, que significam, educar conjuntamente” (Muniz, 1974), mas pedagogicamente falando, a coeducação, refere-se à educação em comum, de rapazes e raparigas, na mesma escola, e na mesma classe, às mesmas horas, com os mesmos métodos, as mesmas matérias de ensino, os mesmos professores e sob a mesma direcção geral (Dicionário de Pedagogia Labor, 1936).

Partimos do pressuposto de que o fundamento da democracia na escola reside na necessidade de desenvolver nos alunos, valores e convicções democráticas. Isto é, respeito mútuo, participação em actividades colectivas, solidariedade, camaradagem, sentimento de grupo, participação activa na tomada de decisões, crença na transformação social, igualdade, diversidade, etc. Mas, lastimosamente, a Escola Moçambicana, segundo as nossas constatações, ainda está por responder a esta necessidade.

Por causa das desigualdades de oportunidades, económicas, culturais, etc., torna-se muito difícil que a escola pública consiga concretizar o processo de democratização do ensino, apesar de estar plasmado na Constituição da República que a educação é um direito para todos os moçambicanos. Esta ideia, é também sustentada por Libâneo, ao dizer que:

Numa sociedade marcada pela desigualdade social e económica as oportunidades não são iguais e muito menos são iguais as condições sociais, económicas e culturais de ter acesso e tirar proveito das oportunidades educacionais (...) a educação não depende apenas do interesse e esforço individual porque, por detrás da individualidade, estão condições sociais da vida e de trabalho que interferem nas possibilidades de rendimento escolar (Libâneo, op. cit.:36).

A democratização do ensino passa antes pela democratização do próprio professor, isto é, pelo despertar da consciência e atitude democrática do professor e a condução do processo de ensino-aprendizagem de forma democrática.

2.2. O uso de Línguas Moçambicanas no ensino

O Programa Bilingue é uma das inovações do currículo do Ensino Básico. Desde que foi introduzido, comentários abonatórios e críticos, não faltam, não só nos meandros educativos, como na imprensa, na política, nas actividades culturais assim como noutras áreas de interesse social. Mesmo assim, fica uma pergunta: será que está a ser efectivo o uso de *‘línguas nacionais moçambicanas’ no ensino?*

O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) tem vindo a público, através dos canais televisivos, apresentar argumentos segundos os quais, as experiências que fez sobre o programa bilingue, cujo objectivo é estancar o panorama educativo nacional de altas taxas de desperdício escolar (desistências e repetências) mostrou resultados animadores, mas infelizmente, não disse que resultados são esses. Logicamente que, muito provavelmente a maior parte de nós gostaria de saber.

A introdução de línguas nacionais no ensino, não é de jeito nenhum uma prática má, uma vez que a língua materna é um direito de todos moçambicanos. Daí, a necessidade de conhecê-la. Sendo local, ela deve ser acompanhada pela língua unificadora, neste caso o Português. Mas urge tornarmos este processo efectivo, para que não passe de um simples discurso pedagógico com algumas conotações políticas, como tem parecido muitas vezes, uma vez que existem argumentos que justificam fortemente a necessidade do uso de línguas locais no ensino, como podemos ver neste trecho:

Alguns estudiosos apresentam que o maior fracasso da educação contemporânea, tem sido, precisamente, a incapacidade de os curricula contemplarem a complexidade etnolinguística dos alunos, das comunidades e da sociedade, de tal maneira que se possa tomar decisões acertadas sobre a língua e a cultura, na elaboração dos programas e nas aulas (INDE, 2003:111).

A língua tem um elevado valor cultural e de identidade, por isso deve ser contemplada na planificação e organização do processo de ensino-aprendizagem. Ela é reflexo da manifestação cultural das comunidades ou sociedades. Ela não só é um instrumento de comunicação, mas também transmissor e veículo de valores sociais, culturais, técnicos e científicos, o que faz com que seja respeitada e usada no processo de ensino-aprendizagem como a base da comunicação entre o professor, o aluno e outros agentes nele intervenientes.

2.3. O currículo local

O currículo local (CL) também é uma das inovações do currículo do Ensino Básico. De acordo com Tovela (s.d., pág.:09) este currículo,

tem como principal objectivo formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e de seu país, tendo em conta as necessidades e potencialidades locais, com vista ao combate à vulnerabilidade.

De facto, uma das preocupações da educação, *é libertar e emancipar o indivíduo*. Fazer dele um ser capaz de tomar a dianteira da sua vida, para torná-la segura e satisfatória. Neste caso, é necessário que ele seja capacitado, por exemplo, para saber fazer o devido aproveitamento das potencialidades e riquezas do seu meio para o seu próprio benefício e para o benefício dos outros. Mas será que realmente o nosso currículo local ajuda os nossos alunos a fazerem isso? Qual é o lugar que este currículo ocupa? Como é avaliado? Aliás, temos recebido contestações de professores, segundo os quais, nos testes ou exames, não são contemplados assuntos relacionados com o currículo local, o que faz com que os alunos se preocupem em conhecer *‘o que vem de cima’*,

para aprovarem nos exames, consequentemente, é também preocupação do professor priorizar isto, porque os resultados dos alunos implicam resultados do professor, constituindo assim, factor chave de avaliação de seu desempenho.

Tomando em consideração que para a acomodação do CL, o novo currículo do Ensino Básico reserva 20% de tempo ao nível do currículo nacional, isto indica-nos que de facto ao CL dá-se grande primazia, mas o aproveitamento que disso se faz é muito questionável e, segundo as nossas constatações, os principais questionadores são os professores, que dia-a-dia lidam com este problema. Por isso colocamos a seguinte pergunta: *‘para onde vamos com o currículo local?’* Curiosamente, o local está bem definido, ora vejamos:

o local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efectivamente compreende o espaço em que se situa a escola, comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em definir o que gostaria que seus filhos estudassem. A selecção de conteúdos pode, incluir matéria não meramente local do ponto de vista geográfico cuja aprendizagem se figura relevante no contexto da comunidade (Tovela, op. cit.:10).

Lamentavelmente, na prática, o que temos vivido é que, a comunidade incluindo os professores, não é consultada para participar da selecção de conteúdos educativos, e os alunos são mero receptores de planos vindos de cima ou concebidos pelos professores, o que coloca o currículo local num marasmo. Por seu turno, os professores pouco têm sabido operacionalizar este currículo local em benefício dos alunos.

2.4. Ensino centrado no aluno

No processo educativo o aluno desempenha duas posições. A posição de *objecto* e a posição de *sujeito*. Na pedagogia tradicional, o aluno era tido como uma *tabula rasa*, na qual o professor ou o educador enchia os seus conhecimentos. O professor era tido como o detentor dos conhecimentos e o aluno, um mero instrumento passivo, que deveria absorver todas as informações ‘cuspidas’ pelo professor. É a partir desta conjuntura e cenário pedagógico que nasceu a máxima latina: *‘magister docet et discipulus discet’*. Isto é, o mestre ensina e o discípulo aprende. Desencadeava-se uma clima não dialógico, uma vez que o professor era o centro e o actor do processo, e o aluno um simples espectador. “Com o andar do tempo, com as revoluções educacionais, como por exemplo o *‘Escola Novismo’* este cenário tem vindo a mudar. Nalguns sistemas educativos, como por exemplo, o de Estados Unidos, com o halocentrismo, este cenário mudou mesmo” (John, 2004: 34).

O aluno actualmente é tido como o centro de toda atenção e acção pedagógica. Todo esforço educativo do professor deve privilegiar o aluno. O aluno como actor e objecto da aprendizagem. O professor ensina o aluno a saber aprender ao mesmo tempo que, o professor aprende uma multiplicidade de conhecimentos e informações do aluno. Desencadeia-se entre eles, uma relação dialógica da educação.

Neste caso, a definição dos conteúdos programáticos, os objectivos, devem tomar em consideração as características, necessidades do aluno assim como da sua realidade local. O aluno deve participar também na concepção e operacionalização deste plano para que seja possível o alcance efectivo dos objectivos.

Será que na escola moçambicana isto está a ser vivido? Por acaso conhecemos algum exemplo, de casos em que os alunos são convidados a participarem da planificação das actividades? Será que as necessidades, particularidades, condições dos alunos são consideradas? Será que o aluno assume a sua posição de sujeito do processo educativo? Uma enorme lista de perguntas pode ser feita. As alternativas de resposta serão: Sim e Não. E o que significa para nós este Sim e este Não? Eis a questão. Sem querermos parecer pessimistas, as nossas constatações têm nos mostrado que no nosso sistema educativo, ainda prevalecem muitas sequelas da Pedagogia Tradicional, apesar de manifestarem-se também alguns aspectos da Pedagogia Moderna, no qual o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno.

2.5. Passagem semi-automática

Quando se fala da *'passagem semi-automática'*, muita gente entende-a por *'passagem automática'* e não admite a possibilidade da retenção!

A passagem semi - automática, é sem dúvida, a inovação do novo currículo do Ensino Básico que levanta muita polémica no meandro do Sistema Nacional de Educação. O que está por detrás desta polémica é, fundamentalmente, uma questão de compreensão, pois, vulgarmente se diz *'passagem automática'*.

Este problema de compreensão cria um certo comodismo, não só nos professores, como também nos alunos assim como nos encarregados de educação, com especial ênfase nos dois últimos, porque, vezes sem conta, ouvimos alunos, por exemplo, a comentarem: *"posso não fazer TPC, não vou reprová-lo, porque não se reprova..."*.

A passagem semi-automática, quando bem interpretada e bem administrada, é uma boa alternativa pedagógica, mas o problema é da sua operacionalização. Isto leva-nos a admitir que temos que trabalhar seriamente neste aspecto, caso não, a qualidade e credibilidade da nossa educação irá afundar cada vez mais. Não podemos admitir que o nosso sistema educativo tenha uma má fama, por causa de uma inovação nele introduzida. Temos que fazer desta inovação, um fundamento de qualidade.

3. As possíveis causas

É um tanto difícil identificar claramente as possíveis causas deste crescente problema de educação em Moçambique, porque eles são inúmeros e relacionam-se entre si, de modo que não podemos afirmar com absoluta certeza que a causa deste problema é esta ou aquele. Por seu turno, existem também as causas desta causa. E como sabemos, *'é sempre difícil definir a causa da causa.'*

Atrás ficou claro que construir uma teoria crítica de educação em Moçambique, por mais que seja possível e hajam condições suficientes para tal, não é tão fácil como parece. A isso se devem muitas razões como, por exemplo, a qualidade de ensino, a distribuição da rede escolar, a distribuição do material escolar, etc.

Face a isto, não nos podemos admirar que a complexidade do actual panorama educacional moçambicano se confunda com uma crise da educação em Moçambique, sem contudo negarmos que os problemas educacionais que enfrentamos são próprios, de natureza educacional, pese embora que num país não podemos analisar a instituição educativa isolada doutras instituições, tais como, por exemplo, a política, economia, religião, saúde, cultura, etc.

As inovações introduzidas no novo currículo do Ensino Básico, não só basearam-se em experiências prévias, feitas por INDE, como também inspiraram-se nalguns países da região como, por exemplo, África do Sul, Zimbabwe, entre outros. Mas a inspiração prova-nos que foi mais teórica que prática. Aliás, cada caso é um caso, e nenhum modelo educativo deve ser transportado de um lugar para o outro cegamente, sem se olhar para as características e necessidades contextuais.

Acrescido a isso, vem a questão financeira. É difícil que um país determine e execute suas políticas e prioridades sectoriais se não tem dinheiro para o efeito. Na actual conjuntura internacional do capitalismo, com a globalização e a integração regional, *‘quem tem dinheiro é que manda’*. Lamentavelmente, o nosso sistema educativo não está alheio a este *‘vírus de desenvolvimento’*.

Apesar das causas acima apontadas, pode-se levantar também a questão cultural e da consciencialização. Moçambique ainda não está preparado para acolher estas mudanças visto que, por exemplo, professores primários são obrigados até a leccionar disciplinas que eles nunca estudaram na vida²⁵. O que se espera de um professor que ensina aquilo que não sabe? Mas também quando é que estaremos preparados para estas mudanças, quando o mundo está a caminhar a passos largos? Porque é que temos que caminhar como os outros se nós somos nós e eles são eles? E se eles são eles e nós somos nós porquê é que não podemos ser iguais?

4. As possíveis soluções

Na educação, não podemos impor conteúdos a ministrar, mas devemos sobre eles dialogar, apelando-se assim à pedagogia da negociação da aprendizagem.

Para desenhar uma possível teoria crítica da educação em Moçambique, é antes de tudo, necessário olhar a educação moçambicana com uma visão crítica. Associado a ela, estão muitos problemas que muitas vezes ultrapassam as nossas competências, mas que no entanto temos que enfrentá-los pois, a solução dos problemas da educação moçambicana devem ser resolvidos por moçambicanos e por soluções moçambicanas, atendendo que, as soluções estrangeiras que tentaram resolver os nossos problemas educativos não serviram senão para piorá-los²⁶, na maior parte dos casos.

Temos que superar esta situação, uma vez que, as ONG's que entram em Moçambique, sob auspício de cooperar na área da educação e impõem regras de jogo que colocam o nosso país numa situação de impotência e alienação. E isto não ajuda a resolver o problema do país, pelo contrário, cria mais problemas. Temos que costurar os nossos próprios sapatos, à medida dos nossos pés. Esta é a atitude que nos falta, é urgente mudarmos o cenário se pretendemos ver a nossa educação como um referencial de qualidade e orgulho nacional.

²⁵Com isso não queremos de jeito nenhum dizer que um professor não possa ter competências para dar certas áreas científicas que ele, ao longo da formação, não tenha tido como uma disciplina específica. Referimo-nos ao facto de, por exemplo, um professor ter que leccionar Educação Musical, ou mesmo Ofícios, quando na vida nunca teve música ou aulas de ofício... sinceramente, isto é grave. Trata-se da formação de cidadãos do amanhã. Então, o que esperamos deles?... nalgum momento, a nossa educação, em vez de formar, está a deformar. O que constitui um assassinato nacional.

²⁶Perguntemo-nos, o que realmente vêm fazer as ONG's internacionais, que dizem que apoiam a educação em Moçambique? Aliás, o que realmente fazemos com elas?

É preciso envolver activamente a comunidade local a participar da definição dos conteúdos da educação, integrando por exemplo os seus usos e costumes, seus *‘modus vivendi et modus operandi’*.

Temos que ultrapassar o mais urgente possível a concepção bancária predominante nas nossas escolas, onde o professor se supõe o dono da situação e razão e o aluno mero instrumento. Uma tábua rasa, um ser passivo que só tem que ouvi-lo e absorver o que ele diz.

O processo de ensino-aprendizagem deve basear-se numa relação dialógica entre os vários intervenientes e fundamentar-se naquilo que Paulo Freire (1987) chamou de *‘temas geradores’*. Isto quer dizer que, a educação nunca deve ministrar conteúdos que não dizem nada ao povo.

Mas lamentavelmente, temos verificado este cenário. Ela (educação) deve ajudar as pessoas a tomarem consciência das suas necessidades educativas.

5. Que diamantes devemos lapidar?

“As verdadeiras promessas são as que se cumprem.” (MMCAS e UNICEF, 2006)

O Ensino Básico, como o nome indica, é a base da educação dos indivíduos, independentemente do país, cultura, sociedade, comunidade ou Nação. Por isso, não se deve tomar de ânimo leve. ‘Brincar’ com o Ensino Básico é cometer uma chacina educacional. É deformar o jovem que deveria ser o garante do futuro do país.

Na maior parte dos países em desenvolvimento, os governos encontram-se num dilema entre deixar uma geração analfabeta ou formar sem qualidade. As consequências de uma geração analfabeta são enormes, mas as condições humanas e materiais para proporcionar uma educação de qualidade nem sempre existem, nomeadamente, professores com formação, infra-estruturas para as salas de aula, entre outras. O processo de ensino é directamente influenciado por estes factores que, de algum modo, são igualmente influenciados pelas mudanças colossais que estão ocorrendo actualmente na economia global (Goodson, 2001).

A educação básica deve ser considerada como sendo a pedra base de todo o sistema da educação uma vez que, nela realiza-se a escolarização básica e obrigatória assim como a aquisição de fundamentos básicos da vida, sendo consequentemente, um instrumento fundamental na melhoria das condições de vida. A ser assim, o Ensino Básico deve ser de qualidade, sendo de admitir que as inovações curriculares introduzidas têm em vista contribuir para a melhoria da qualidade de ensino neste vasto Moçambique.

Seguindo esta ordem de ‘qualidade’ notamos que as questões de ensino são constantemente sujeitas a mudanças e reestruturações. Mas será que estas mudanças realmente funcionam? Se funcionam, funcionam mesmo para o quê?

Reconhecendo que o Ensino Básico em Moçambique é um direito humano básico crucial para o desenvolvimento dos indivíduos, ele ressent-se com um cenário dramático, que é a sua qualidade. Daí que, temos alguns diamantes a **lapidar**. Dentre eles podemos citar a questão da formação do professor, formação esta que deve ser de qualidade, o que actualmente não parece ser.

Outro desafio é o das infra-estruturas. A rede escolar é precária, um pouco por todo o país, faltam salas de aula, casas para professores, escolas localizadas em sítios distantes, etc. A distribuição do material escolar é outro problema que desafia a qualidade

²⁷Se formos a analisar os Manuais do Ensino Básico, encontraremos a título de exemplo, muita matéria que retrata a cultura ocidental, relegando ao segundo plano a nossa cultura, quando a ideia do currículo local ainda é um projecto. Quer dizer, mesmo com as inovações, continuamos reféns do pensamento ocidental, e fazemos dos seus conhecimentos, conhecimentos universais, quando nós também podemos tornar os nossos conhecimentos, conhecimentos universais.

do Ensino Básico. Os livros de distribuição gratuita nem sempre chegam para todo o efectivo escolar. Quando chegam, é tarde demais. Para onde vamos assim? Mas também recuar não dá!

Autores como Mullis, Kennedy e outros (2004) apontam que, *uma das finalidades do Ensino Básico é de ajudar a criança a adquirir e desenvolver habilidades de leitura e escrita como bases para a aprendizagem nas outras disciplinas*. Será que os nossos alunos do ensino primário sabem ler e escrever? Se sabem, até que ponto? Se não sabem, o que está a falhar? Afinal o novo currículo não tem como finalidade melhorar a qualidade de ensino? Mas a qualidade de ensino não se faz só porque foram operadas algumas mudanças inovadoras no currículo! Aliás, todo o currículo só é funcional se for capaz de responder aos principais desafios e necessidades da sociedade. Será que este nosso novo currículo está a responder aos nossos anseios como sociedade moçambicana? Nomeadamente, o combate a pobreza, reduzir o analfabetismo, preparar mão-de-obra qualificada, formar professores de qualidade, assegurar a integração do género, atender aos alunos com NEE, etc.

6. Dar tempo ao tempo

A educação é um instrumento sociocultural poderoso, cuja influência transformadora e libertadora constitui o centro do esforço dos actores educativos. Diante de um cenário tão delicado como o nosso, ou melhor em que se encontra o Ensino Básico, confrontado com a problemática de qualidade, da dificuldade de aliar a teoria e a prática, ao magro salário do professor, do actual cenário de mudanças, da precariedade e exiguidade da rede escolar, etc., é difícil criticar a funcionalidade do actual currículo do Ensino Básico. Isto quer dizer que, ainda que as inovações introduzidas sejam boas, falta-nos uma capacidade estrutural e funcional de operacionalizá-las como algo significativamente transformador e que se adequa ao actual panorama de mudanças que à velocidade vertiginosa se opera na sociedade um pouco por todo o mundo.

Fique claro que, nenhuma mudança se opera sem contradição. Aliás, toda a mudança leva a resistências e incertezas. Não estaremos nós diante deste cenário? É bem claro que, se não mudarmos, permaneceremos onde estamos. Entretanto, é necessário que a mudança seja necessária. E a nossa mudança é necessária ou é um mecanismo de uso das botas dos outros?

Diante deste cenário, é preciso dar tempo ao tempo. É preciso dar-mo-nos tempo de avaliar a funcionalidade deste currículo, ao invés de mudar e mudar sempre. Como diz Molteno e Ogadhoh (1998:18) *“os sistemas apenas se alteram depois de processos colectivos que exigem muito tempo, e será necessário resolver quem tem a capacidade de iniciar mudanças positivas e o que pode ser feito para apoiar os seus esforços”*.

Mas será que é preciso voltar ao passado? Ou devemos intensificar os esforços no sentido de facilitar uma melhor comunicação entre os actores educativos (alunos, professores, pais, encarregados de educação, doadores, superiores hierárquicos, funcionários do sector da educação, sociedade civil, a comunidade, as instituições de educação e ensino, etc.) de modo a combinar os esforços empreendidos no sistema de ensino tendentes a melhoria da qualidade da educação básica?

Um currículo deve ser relevante, na medida em que contribua para formar indivíduos que possam ser úteis a si e a sociedade. Deste modo, o currículo não deve ser um instrumento abstracto e vazio, mas sim uma construção e vivência social e cultural organizadas em forma de actividades educacionais com a finalidade de transformar positivamente os cidadãos, para que de maneira consciente, participem da construção do seu país.

7. Algumas conclusões

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar (Freire, 1987:101).

Analisar criticamente a educação moçambicana, remete-nos a um desafio de olhá-la profundamente, não só do lado positivo, como também do lado negativo. Porém, para alguns, quando se fala de uma análise crítica da educação, aparece-lhes na ideia apenas o lado negativo deste fenómeno social e universal, base de todo o desenvolvimento.

Para quem quiser construir uma teoria crítica da educação, encontrará no nosso sistema nacional de ensino inúmeras condições e possibilidades, porém, isto não significa que construí-la será uma tarefa fácil, pelo contrário, devido a vários factores atrás mencionados, ela se revela extremamente difícil.

A educação é um fenómeno social e cultural muito complexo e em Moçambique, apesar de sucessos, apresenta também alguns insucessos. Temos, por exemplo, o problema da democratização do ensino, a educação para todos, o currículo local, o uso de línguas nacionais, o ensino centrado no aluno, a passagem semi-automática, etc. Todos esses elementos, por si só não são maus, mas quando mal operacionalizados constituem um grande problema, que abre espaço para uma forte crítica ao nosso Sistema Nacional de Educação.

Consideramos como prováveis causas desses problemas, a questão da resistência cultural, as imposições dos patrocinadores, a problemática da integração regional, a globalização assim como problemas de índole político.

A dialogicidade dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a consideração e contemplação dos conteúdos locais nos currícula, o abandono da concepção bancária da educação, são algumas das soluções que podem ser adoptadas para debelar esta situação.

Referências bibliográficas

- Dicionário de Pedagogia Labor. Barcelona, Editora Labor, 1936.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GOODSON, I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto, Porto Editora, 2001.
- LIBÂNEO, J. Carlos. *Didática*. S. Paulo, Cortez Editora, 1994.
- LOBROT, Michel. *Teoría de la educación*, Madrid, Editorial Fontanella, 1976.
- JOHN, L. *As revoluções pedagógicas*. Porto, S. A. S. 2004.
- MMCAS e UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Maputo, 2006.
- MOLTENO e OGADHOH. *Uma oportunidade na vida – princípios e prática de Ensino Primário Básico para crianças*. Save The Children, sl., 1998.
- MUDENDER, Élio. *O papel da escola na Educação Moral dos alunos*. Maputo, Universidade Pedagógica, mimeo, 2005.
- MULLIS e KENNEDY. *O currículo do Ensino Primário*, Artmed, Porto Alegre, 2004.
- MUNIZ, Baudilio. *Psicologia da coeducação*. Porto, 1974.
- NGOENHA, Severino. *Filosofia Africana - das Independências às Liberdades*. Maputo, Edições Paulistas, 1993.
- OLIVEIRA, Persio. *Introdução à Sociologia da Educação*. S. Paulo, Editora Ática, 2007.
- SANTOS, Sousa. *Sobre el Posmodernismo de Oposicion: El Milénio Huerfano – Ensayos para una Nueva Cultura Política*. Editorial Trotta, Madrid, 2005.
- TOVELA, Samira (Coord.) *Manual de apoio ao professor – Sugestões para abordagem do Currículo Local - uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*. Maputo, INDE, sd.
- THEOBALDO, M. Santos. *Manual de Sociologia*. S. Paulo, Companhia Editora Nacional, 1962.
- THOMPSON, Janel. *Sociology*. Great Britain, Made Simple Books, 1989.

2.4. O ensino por competências nas escolas do Ensino Básico em Moçambique

Elisa Eda Nhambire²⁸

Resumo

O presente artigo pretende avaliar o ensino baseado em competências nas escolas moçambicanas. Os objectivos específicos que orientam a pesquisa são: definir competência, caracterizar o ensino baseado em competências, descrever o ensino nas escolas seleccionadas e propor medidas a serem tomadas para o desenvolvimento de competências dos alunos. Os métodos usados são a revisão da literatura, estudo documental, observação e comparativo. A técnica de entrevista semi-estruturada forneceu informação relevante no que tange às metodologias usadas pelos professores na sala de aula. Os dados recolhidos mostram, claramente, a dificuldade que os professores do Ensino Básico têm em relação ao ensino baseado em competências. Apontam as passagens automáticas e a fraca colaboração da comunidade, particularmente dos pais e encarregados de educação, como as que contribuem para a falta da qualidade do ensino, uma vez que não estimulam o desenvolvimento de competências científicas e, sobretudo, pedagógicas dos professores, por um lado, e não desperta curiosidade nos alunos, por outro. No nosso entender, a transformação curricular não é percebida pelos professores, pois não foram envolvidos, senão colocados na categoria de meros executores. Entendemos por ensino baseado em competências aquele que valoriza o conhecimento e as experiências dos alunos na compreensão dos conteúdos, bem como a sua aplicação na resolução dos problemas. Assim sendo, apresentamos algumas práticas que desenvolvem competências, caso da dramatização, experiência dos alunos e visitas de estudo. As lições desta pesquisa mostram o quão é importante formar indivíduos capazes de resolver os problemas que afectam as suas vidas, suas famílias e a sociedade onde estão inseridos.

Palavras-chave: Conhecimento, Habilidade, Atitude, Ensino, Competências.

Introdução

O presente estudo enquadra-se nas práticas de ensino baseado em competências no Ensino Básico. Pretende-se com esta pesquisa avaliar o ensino baseado em competências nas escolas moçambicanas, particularmente as situadas na província e na cidade de Maputo. São definidos os seguintes objectivos específicos: definir competência, caracterizar o ensino baseado em competências, descrever o ensino nas escolas seleccionadas e propor algumas práticas de ensino baseadas em competências.

Como procedimentos metodológicos, foram seleccionados a revisão da literatura e o estudo documental. O primeiro cingiu-se na selecção, leitura e síntese dos aspectos relacionados com o tema em estudo, enquanto o segundo consistiu na análise de documentos, como o Plano Nacional da Educação, Plano Estratégico da Educação, Plano Curricular do Ensino Básico e Programas de Ensino.

²⁸Mestrada em Ciências de Educação/ Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela Universidade Eduardo Mondlane e Docente da UP.

A observação directa permitiu a descrição do espaço físico da escola, nomeadamente, o tamanho das salas de aulas, mobiliário, estado físico do edifício, o pátio, as casas de banho, existência de outros espaços como biblioteca, salas especiais, campos de jogos, etc, com vista a estabelecer a relação entre o contexto da escola e o ensino baseado em competências. O comparativo permitiu medir a distância entre o que deve ser, as características do ensino baseado em competências, e o que é, as práticas de ensino nas escolas.

A entrevista semi-estruturada aos directores pedagógicos e professores forneceu informação relevante para o melhor entendimento acerca das estratégias desenvolvidas pelos professores na sala de aula.

As escolas seleccionadas foram: 3 de Fevereiro e 16 de Junho, na cidade de Maputo, e Liberdade, no Município da Matola, Província de Maputo. Para além destas, foram contempladas duas estrangeiras: Escola Portuguesa e American International School of Mozambique para colher informação acerca do ensino por competências, as boas práticas e a possibilidade de as enquadrar no contexto das escolas moçambicanas.

Um dos problemas identificados no ensino moçambicano é a baixa qualidade. Dentre os factores que influenciam a baixa qualidade, encontramos as práticas de ensino usadas na sala de aula que não desenvolvem competências nos alunos. Face a isso, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: como aplicar o ensino baseado em competências nas escolas do Ensino Básico?

Nesta perspectiva, a presente pesquisa desenvolve-se em torno dos seguintes assuntos: competência, papel dos diferentes intervenientes no desenvolvimento de competências, características do ensino baseado em competências, as competências desenvolvidas nas escolas moçambicanas, algumas práticas de ensino baseadas em competência, a conclusão e, por fim, as referências bibliográficas.

Competência

Competência pode ser entendida como a capacidade de desenvolver uma actividade produtiva, utilizando-se de certos recursos e conhecimentos necessários para tal (PLANTAMURA, 2003). Para o autor citado, as competências devem abarcar o *saber*, que é o domínio da cultura geral, base do conhecimento tecnológico e da motivação para uma educação ao longo da vida; o *saber fazer*, a ligação com o mundo do trabalho, a capacidade de resolver problemas imprevisíveis e de trabalho em equipa; e o *saber ser*, associado ao desenvolvimento de talentos individuais (memória, imaginação, sentido estético, capacidade de comunicação, etc.).

Para Rios (1993), citado por PLANTAMURA, (2003, pp. 65-66), competência é “*saber fazer bem*”.

Em administração, competência é a integração e a coordenação de um conjunto de *conhecimentos, habilidades e atitudes* que na sua manifestação produzem uma actuação diferenciada (Wikipedia, enciclopédia livre).

Por seu turno, ABRANTES (s.d) entende que competência não é um conhecimento memorizado que se reproduz numa determinada situação e depois se esquece. Significa conhecimento, mas também capacidade e disposição para o utilizar.

Para LEBRUN (2002), ensinar é colocar à disposição dos estudantes certas ocasiões em que possam aprender, através de um processo interactivo de actividades intencionais, cujos objectivos podem constituir ganhos nos *conhecimentos*, no *aprofundamento da compreensão*, no desenvolvimento de competências para a resolução de problemas ou ainda a *alteração nas percepções*, atitudes, valores e comportamento. Acrescenta ainda que o piloto da aprendizagem é o aluno que constrói o seu conhecimento, constrói-se a si

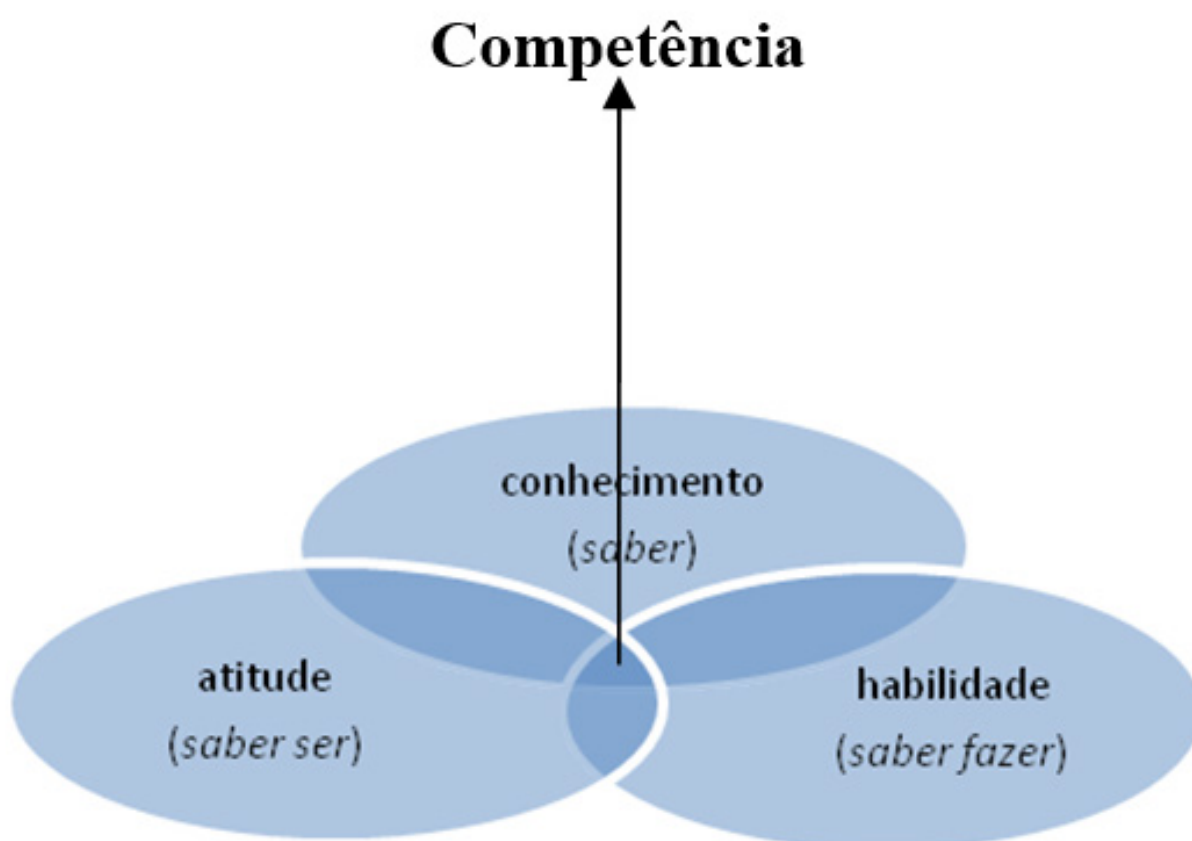
mesmo e, ao construir-se, adquire diferentes tipos de saber.

Moçambique não pode estar alheio aos ventos de mudança a nível mundial. Por isso, está em processo de reformas educacionais. Um dos principais objectivos que se propõe é o projecto - diríamos processo - de transformação curricular. E essa é uma tarefa muito mais complexa do que a elaboração de novos programas, orientações metodológicas e novos livros. A transformação curricular que se propõe deve perspectivar uma educação, uma escola que leve os seus alunos a aprender a conhecer, aprender a *fazer*, *aprender a ser* e *aprender a viver juntos* (MINED/INDE, 1996, p 4). Refere ainda o documento citado que uma educação básica de qualidade deve proporcionar aos alunos o domínio dos códigos culturais básicos, desenvolver capacidade de resolver problemas, de participar activa e criativamente na vida da comunidade e cultivar valores e atitudes em conformidade com uma sociedade que deseja uma válida qualidade para todos os seus membros.

Por sua vez, o INDE (1999) coloca como principal desafio para este currículo tornar o ensino mais relevante, o que pressupõe a aquisição de *conhecimentos, habilidades e valores* que permitam ao aluno uma inserção efectiva na comunidade e na sociedade em geral.

Podemos concluir, a partir das abordagens apresentadas pelos autores, que competência é algo mais complexo do que a explicação do professor ou a capacidade do aluno em reproduzir fielmente o que o professor transmitiu. Competência é a intercepção entre conhecimento, habilidade e atitude, como ilustra a figura 1.

Figura 1 - Competência



ABRANTES (s.d) apresenta dois aspectos importantes do currículo baseado em competências. 1 - põe mais ênfase nas competências e experiências que se vivem do que propriamente na soma de conteúdos. 2- desenvolver competências ajustadas ao tipo de aluno de uma dada turma ou escola.

Papel dos diferentes intervenientes no desenvolvimento de competências

LUCK et al. (2005) entendem que a instituição da democracia associada à necessidade de melhoria da qualidade de ensino deve estimular mudanças na forma de gerir a escola. A participação dos professores, especialistas, pais, funcionários e gestores da escola contribui para a prossecução do objectivo educacional.

A gestão participativa contribui para: a) melhorar a qualidade pedagógica; b) garantir ao currículo escolar maior sentido de realizações; c) aumentar o profissionalismo dos professores; d) combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores; e) motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas; e f) desenvolver objectivos comuns na comunidade (Idem, 2005).

O papel do gestor

O tipo de gestão desenvolvida na escola, na ZIP, no distrito e noutros níveis do sector de educação exerce um papel importante no desenvolvimento de competência. Assim, achamos que a gestão participativa estimula toda a comunidade escolar a se envolver nas actividades da escola. Fazendo uma analogia com uma empresa, os clientes precisam de se certificar de que os trabalhadores fazem todo o possível para os agradar. Isso acontece quando a gestão valoriza os seus trabalhadores, ouve as suas preocupações e procura resolver os problemas. O gestor deve dar autonomia aos seus trabalhadores, aprender a delegar e a controlar, a ter responsabilidade sobre o seu trabalho e sobre as decisões que toma (ROBBINS, 2005, p. 17).

Quanto à inovação e mudança, o autor entende que as organizações bem-sucedidas precisam fomentar a inovação e dominar a arte da mudança ou serão candidatas à extinção. O desafio para os gestores é estimular a criatividade dos seus funcionários (idem, 2005).

Por isso, achamos que o director de uma escola deve ser um indivíduo que sabe ouvir, respeita a opinião de todos, mesmo que tal opinião venha do professor, estudante ou funcionário mais problemático.

Papel do professor

O papel do professor centra-se mais na interpretação da decisão e da organização, do que na mera execução; os projectos curriculares da escola e da turma devem se adequar a cada grupo de alunos (LUCK et al., 2003).

PLANTANURA (2003) apresenta a actividade do professor em duas perspectivas: a) como educador, um conceito abrangente que envolve as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, e b) como formador, que apela a uma transformação do ser. Entendemos que as duas são indispensáveis para o desenvolvimento de competências nos alunos.

O professor, para além das competências científicas, deve desenvolver competências pedagógicas, ou seja, operacionalizar o conhecimento tendo em conta os destinatários, o contexto, os recursos, seleccionando os métodos e as estratégias mais adequadas (idem, 2003).

Por sua vez, RIBAS (2002) refere que o professor é facilitador da aprendizagem. O objectivo principal do professor não é a ciência, mas o sujeito que está ajudando a formar.

os professores pouco fazem para a mudança do paradigma, continuando a transmitir os conhecimentos aos seus alunos. Isso acontece porque, segundo RIBAS (2002), a reciclagem e os cursos que frequentam são desenvolvidos nos modelos antigos.

Papel do aluno

O aluno não está na escola para aprender ciência, mas através da ciência aprender a descobrir-se em possibilidades e a enfrentar os próprios problemas. Ele deve ser autónomo, sensível e interessado (RIBAS, 2002).

Papel dos pais e encarregados de educação

A relação professor/pai revela-se de grande importância pelo facto de contribuir para a formação de indivíduos capazes de servir a sociedade. Porém, esta relação não é efectiva porque, segundo MARQUES (2001), muitos professores limitam-se a ser mensageiros de más notícias e, por isso, os pais olham para a escola com receio. Os pais devem colaborar com a escola, ou seja, identificar os problemas e ajudar a resolver. A colaboração dos pais aumenta a motivação dos alunos pelos estudos e melhora o aproveitamento; os pais compreendem melhor o esforço dos professores e os professores ajudam os pais a desempenhar melhor os seus papéis.

Características do ensino baseado em competências

Reflectindo sobre as transformações no Sistema Nacional de Educação, considera-se importante a análise dos conteúdos dos programas educativos desde o Primário até ao Superior; conjugando a mesma com a análise das metodologias de ensino e aprendizagem para que o poder transformador da educação seja potencializado (BROUWER et al., 2009).

As práticas não são aplicações conscientes de receitas nem modelos. Nelas cruzam-se influências, interesses, saberes, valores e hábitos. As práticas têm dimensão sócio-cultural que não pode ser ignorada. Não se escolhe prática como se escolhe um prato na ementa de um restaurante, o que cada um de nós faz resulta do que somos, do que sabemos fazer, do que queremos fazer, do que somos capazes de fazer e do que podemos fazer (CARVALHO, 1997: 20).

Por seu turno, LIBÂNEO (1999), considera três projectos inovadores: 1 - origem governamental com carácter obrigatório, caso dos diplomas de reforma; 2 - origem institucional, nacional ou internacional com carácter de voluntariado, trata-se de um projecto específico numa área de saber; e 3 - origem local por iniciativa de grupos formais e informais de professores numa ou em várias áreas.

O autor alerta sobre o perigo dos projectos de inovação centralmente definidos, ao afirmar que qualquer inovação que parta de uma instância administrativa central só tem efeitos positivos se os professores dela se apropriarem. A apropriação tem lugar quando as propostas contribuem para a redução de problemas que os professores enfrentam, ou quando respondem às necessidades sentidas na prática pedagógica.

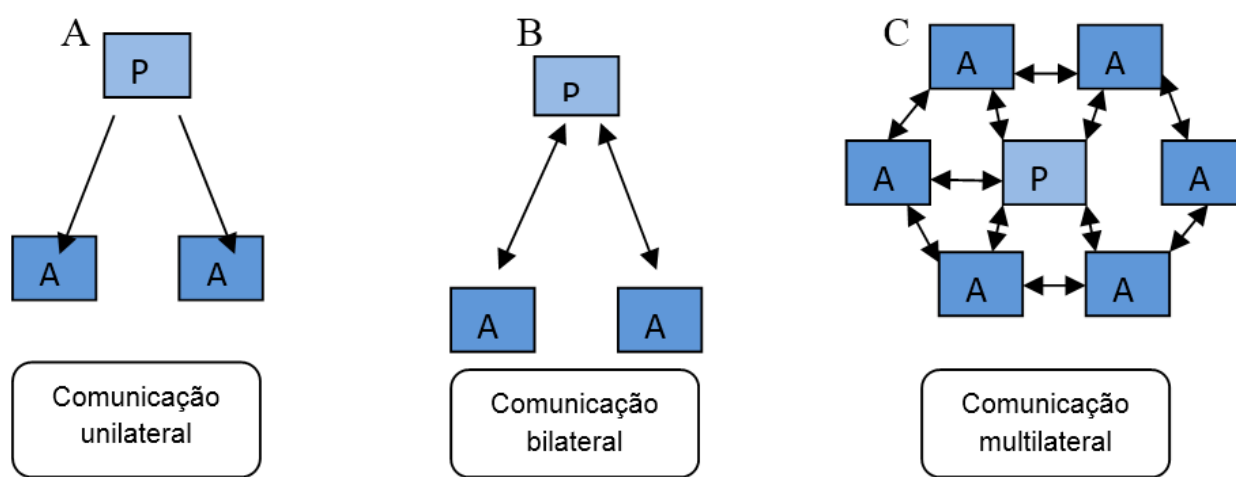
Por sua vez, MAZULA (2006) caracteriza a pedagogia dinâmica como sendo aquela que espelha a iniciativa, a criatividade e a investigação, centrada no homem, inserida numa sociedade e no mundo.

BORDEVANE & PEREIRA (2008, p 5) entendem que o docente tende, em geral, a considerar o seu corpo discente como uma massa homogénea e indiferenciada. Apenas três tipos escapam desse anonimato: os brilhantes, badaladores e encenqueiros. Para estes autores, o processo de ensino-aprendizagem deve se dar importância ao como? e ao

porquê? do que ao quê?, isto é, a preocupação deve centrar-se no desenvolvimento de habilidades intelectuais do aluno. Partilham esta ideia BROUWER et al., (2009) ao considerarem educação mais do que a transferência de conhecimento e habilidade do professor para o aluno, deve contribuir para a construção do capital humano, reforçar a coesão social, que permite tomar as decisões e implementar as acções necessárias para o nosso futuro comum.

Apresenta-se na figura 2 modelos de comunicação na sala de aula onde (P) é o professor e (A) o aluno.

Figura 2 – tipos de comunicação



Fonte: Adaptado pela autora, de BORDEVANE & PEREIRA, 2008, p.133.

Segundo os modelos de comunicação na sala de aula apresentados, entendemos que o que desenvolve competências nos alunos é a comunicação multilateral, por colocar desafios ao professor e aos alunos. O professor deve incentivar os alunos a participar activamente e, tal participação, depende de saber organizar actividades que facilitam essa participação. Esta posição é também defendida por LIBÂNEO (1999) ao afirmar que o professor não só transmite a informação ou faz perguntas, como também ouve os alunos.

Porém, para que o modelo de comunicação multilateral seja eficaz, afirma LIBÂNEO (1999, p. 170) “é necessário que todos estejam familiarizados com o tema para a sua participação efectiva. Por isso é necessário que seja antecipado por uma introdução”.

A promoção da qualidade na escola ao nível do trabalho da sala de aula face à diversidade dos alunos e ao contexto solicita a utilização das práticas pedagógicas com mais e melhores níveis de diferenciação para o desenvolvimento das quais importa que os professores detenham as competências necessárias (MORGADO, 2004).

Entendemos que qualquer mudança curricular torna-se eficaz quando os professores são envolvidos, pois a verdadeira mudança ocorre quando é operacionalizada na sala de aula. O professor é um actor de destaque em qualquer mudança no sector de educação. O bom professor saberá usar todos os recursos disponíveis para conduzir os seus alunos ao conhecimento, habilidade e atitude.

O ensino nas nossas escolas

De forma a ter o melhor entendimento acerca de competências no Ensino Básico, visitamos três escolas completas. Esta é a realidade encontrada, como descreve a tabela que segue.

Tabela 1 – Caracterização das Escolas Completas

Escola	3 de Fevereiro	16 de Junho	Liberdade
Salas de aula	sim	sim	sim, há turmas ao relento
Mobiliário (carteiras)	sim	sim	não
Biblioteca	sim	não	não
Energia	sim	sim	sim
Água	Sim (regular)	Sim (irregular)	Sim (muito irregular)
Livro do aluno	Sim (maioria)	Sim (maioria)	Sim (minoria)
Nº de alunos/turma	45/50	45/50	75/80
Visitas de estudo	Sim (ocasionalmente)	sim	não
Participação dos pais	razoável	péssima	péssima

A informação contida nesta tabela leva-nos a concluir que existem grandes diferenças entre as escolas públicas do país no que se refere aos recursos, sendo a 3 de Fevereiro a que apresenta as melhores condições. Com base na informação da tabela, coloca-se a seguinte questão: Será possível desenvolver competências na Escola Completa da Liberdade?

Das respostas fornecidas em torno de competências, apercebemo-nos de que as escolas pouco sabem sobre competências. Muitas relacionam competências com o trabalho realizado na disciplina de Ofícios e os conteúdos transmitidos nas outras disciplinas centram-se apenas no domínio do conhecimento.

No nosso entender, o não envolvimento dos professores no processo de reforma curricular no Ensino Básico é a principal causa do fracasso na operacionalização do currículo central e/ou “globalmente” concebido. O nosso posicionamento é reforçado pelo pedido efectuado pelas escolas no sentido de influenciar com esta pesquisa para se abolir as passagens automáticas pois, para eles, o modelo enfraquece a acção do professor, porque no fim do ano todos passam. Os alunos, por sua vez, fazem menos esforço porque sabem que vão passar de classe.

Um outro problema levantado foi a falta de colaboração dos pais e encarregados de educação. Segundo os entrevistados, os pais não ajudam na realização das actividades que recomendam para casa.

“Nas férias entre os trimestres 1 e 2 preparamos uma série de actividades para serem desenvolvidas pelos alunos. Uma semana depois não apresentaram as tarefas porque tinham viajado”;

“Porque não se paga matrícula, os pais e encarregados de educação não aceitam dar qualquer contribuição para a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que a verba não

cobre muitas das nossas necessidades”;

“Às reuniões do fim do trimestre, os pais e encarregados de educação vêm apenas buscar papelinhos contendo o aproveitamento e assiduidade dos seus educandos. Nesses encontros, alguns pais mandam os seus empregados só para marcar presença”.

Estes são alguns desabafos dos professores e directores pedagógicos. Associam-se a estes, os baixos salários, as condições precárias em que trabalham os professores, como é o caso da EPC da Liberdade.

Práticas de ensino baseadas em competências

Pretendemos apresentar o nosso entendimento em relação às práticas baseadas em competências nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Sociais. As sugestões aqui apresentadas resultam da revisão da literatura e de boas práticas aplicadas nas escolas americana e portuguesa.

Aula de Matemática

Entendemos que a matemática é usada diariamente para a resolução dos problemas relacionados com o plano familiar e individual, por exemplo, comprar um pacote de bolacha, pagar a factura de energia.

Por isso, para que tais actividades estejam ligadas aos conteúdos propostos nos programas, sugerimos a dramatização, em que o professor reúne um grupo de cinco alunos que se cumprimentam com um aperto de mão. O professor, por seu turno, estimula a reflexão dos alunos da turma através do questionário: Primeira questão – quantas vezes cada elemento do grupo apertou os colegas do grupo? R: quatro vezes. Logo, $1 \times 4 = 4$, o (1) é o elemento neutro da multiplicação. Tendo em conta que cada mão tem cinco dedos, surge a segunda questão - quantos dedos foram envolvidos? $5 \times 4 = 20$ cada, somando 5 alunos \times 20 dedos = 100 dedos envolvidos.

Com esta actividade, acreditamos, os alunos usam a experiência quotidiana para compreender os conteúdos, estabelecendo-se a ligação entre o conhecimento (conteúdos), a habilidade (aplicação e reflexão), e atitude (afecto, que começa com o aperto da mão).

Um outro exemplo, ligado à dramatização, seria a identificação de dois alunos que devem trazer frutos localmente produzidos e colocá-los à venda. Cada um apresenta a sua criatividade em relação a forma como apresenta os produtos na banca e a forma como se dirige aos clientes, bem como no preço do produto. Os restantes alunos da turma ficam na posição de clientes e avaliadores. Com esta actividade usaríamos a subtracção, pois cada aluno iria subtrair do valor que leva para a escola o dinheiro gasto na compra das frutas, por exemplo, $10 \text{ Mt} - 3 \text{ Mt} = 7 \text{ Mt}$, mas para o vendedor a operação seria (...), questiona o professor e os alunos reflectem. A palavra que falta para completar a frase é _____. Porque vendeu laranjas de 20 Mt, tangerinas de 25 Mt e ananás de 30 Mt.

Entendemos que esta actividade estimula o domínio dos conhecimentos (adição e subtracção), das habilidades (aplicação dos conteúdos para ampliar o negócio: adicionando outros produtos, reduzir o tempo de espera dos clientes nos cálculos e reduzir as perdas) atitudes (como deve acarinhar os seus clientes, ganhar e fidelizar).

Aula de Língua Portuguesa

Numa aula de Língua Portuguesa, servindo-se da experiência da Escola Americana, o professor orienta os alunos para prepararem uma entrevista a uma personalidade, por exemplo, autoridade local, presidente municipal, vereador municipal, deputado, músico, artista plástico, etc. Dependendo da disponibilidade, o professor, em coordenação com os gestores da escola, convida as individualidades para a sala de aula, onde são submetidas a um questionário. Esta actividade desenvolve a escrita e a oralidade (conhecimento), relaciona o conteúdo à prática e vice-versa (habilidade), o aluno abre-se para o mundo, deixando de se limitar apenas ao convívio com os pais e colegas da turma (atitudes).

Aula de Ciências Sociais

No caso das Ciências Sociais, as visitas de estudo são fundamentais, pois, em Geografia, em particular, a observação é fundamental. Da observação, o aluno avança para a descrição do facto observado, faz a comparação com outros lugares conhecidos, buscando as semelhanças e diferenças, consciencializa o aluno sobre os problemas resultantes da relação Homem e Natureza e a necessidade de defesa e conservação do ambiente.

Conclusão

Com este estudo, concluímos que o ensino baseado em competências prepara o aluno para a vida, devendo ser estimulado nas escolas. A sociedade não quer escolas que encham as cabeças dos alunos com uma acumulação de informação científica, porque “mais vale uma cabeça bem-feita que uma bem cheia” (Michel Montaigne [1533-1592], citado por MAZULA, 2006, p. 61).

Por isso, os professores devem desenvolver competências pedagógicas de forma a escolher as melhores estratégias de ensino, tendo em consideração os pré-requisitos dos seus alunos, o contexto de aprendizagem e os recursos disponíveis.

A responsabilidade não recai apenas nos professores, mas a todos os intervenientes no processo; nos gestores que devem garantir o mínimo de condições: salas de aulas, mobiliário, material didáctico e outras condições para o funcionamento das instituições de ensino; os alunos que devem ser autónomos e exigentes, o que vai motivar os seus próprios professores; os pais e encarregados de educação que devem assumir a sua tarefa de educadores e colaborar com a escola.

Respondendo à questão colocada em relação às competências na Liberdade, somos da opinião que sim, podem-se desenvolver competências, desde que as estratégias estejam ajustadas ao contexto, isto é, o ensino baseado em competências é aquele que se ajusta à realidade da escola.

Bibliografia

- BORDEVANE, Juan Dias & PEREIRA, Adair Martins. *As estratégias de ensino-aprendizagem*. 29. ed. São Paulo, Editora Vozes, 2008.
- CARVALHO, Alda et al., *Mudar a escola mudar as práticas: um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa, Escolar Editora, 1997.
- BROUWER, Roland; BRITO, Lúcia & MENETE, Zélia. *Educação, formação profissional e poder*. In: BRITO et al. (Org.) *Desafio para Moçambique 2010*, Maputo, IESE, 2009. pp. 273-296.

- DUARTE, Stela, PEREIRA, José I. & FRANCISCO, Zulmira. *Manual de supervisão das Práticas pedagógicas*, Maputo, Educar-UP, 2008.
- INDE, Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, *Plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INDE/MINED, 1999.
- LEBRUN, Marcel. *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didáctica*. São Paulo, Cortez Editora, 1999.
- LUCK, Heloísa; FREITAS, Kátia S., GIRLING, Robert & KEITH, Sherry. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 6. ed. São Paulo, Editora Vozes, 2005.
- MARQUES, Ramiro. *Educar com os pais*. Lisboa, Editorial Presença, 2001.
- MAZULA, Brazão. *Pensar a “Educação Perfeita”: comemorando Einstein 100 anos depois*. Maputo, Imprensa Universitária, 2006.
- MINED. *Política Nacional de Educação e estratégia de implementação*. Resolução nº8/95 de 22 de Agosto, Maputo, 1995.
- MINED/INDE. *Plano Estratégico: Transformação curricular do Ensino Primário*, Maputo, 1996.
- MORGADO, José. *Qualidade na Educação, um desafio para os professores*. Lisboa, Editora Presença, 2004.
- PLANTAMURA, Vitangelo. *Presença histórica, competência e inovação em Educação*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003.
- POSNER, George J. RUDNITSKY, Alan H. *Course design: a guide to Curriculum Development*, 6th edition, 2001.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- RIBAS, Mariná Holzmann. *Construindo a competência – processo de formação de professores*, São Paulo, Editora Olho d'Água, 2002.
- ROBBINS, Stephen P. *Comportamento organizacional*. 11. ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2005.

Sites:

- COSTA, António Paulo, *Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)*, 2004. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf. Arquivo capturado em 5/05/11.
- Geografia: Competências essenciais em Geografia no Ensino Básico, [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://pt.scribd.com/doc/11013643/Geografia-Competencias-Essenciais-em-Geografia-no-Ensino-Basico>. Arquivo capturado em 5/05/11,
- Wikipedia, enciclopédia livre. Competência. [online] Disponível na Internet via WWW Extraído de URL URL URL, [http://pt.wikipedia.org/wiki/Compet%C3%A2ncia_\(administra%C3%A7%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Compet%C3%A2ncia_(administra%C3%A7%C3%A3o)). Arquivo capturado em 5/05/11.

2.5. Subsídios da Filosofia para o ensino baseado em competências: uma sugestão em Didáctica de Filosofia

Ernesto Daniel Chambisse ²⁹

Resumo

Pensar em ensino baseado nas competências do aluno no Ensino Básico (EB) é uma nobre tarefa que mexe com todo o sistema educacional. A reflexão passa pela busca da compreensão do próprio conceito “competência” para crianças do EB. Ao longo do texto demonstra-se como é que a Filosofia pode contribuir para um ensino baseado em competências no EB. O estudo socorre-se das características da Filosofia, sobretudo, na aplicação dos métodos de análise crítico-racional e o da reflexão crítica. O debate destaca a aprendizagem por descoberta contínua e a aprendizagem significativa. A Filosofia como disciplina que põe o pensamento em acção, que obriga o aluno a buscar soluções para os seus problemas do dia-a-dia vai ajudar o professor a programar actividades que estimulam o desenvolvimento de competências do aluno em qualquer nível do ensino e para o EB, neste caso específico. A caixinha de Pandora sobre o sub tema é oferecida ao longo do texto.

Palavras-chave: Ensino Básico, Competências, Didáctica de Filosofia, Aprendizagem significativa.

I. Introdução

O artigo tem como finalidade partilhar a experiência de como é que a Filosofia promove o desenvolvimento das competências do aluno na sala de aulas e no Ensino Básico (EB) em particular.

A metodologia consistiu na revisão bibliográfica, cruzada com método da reflexão crítico-racional, (análise dos documentos oficiais do EB)

Definição/explicação de conceitos

(Aprendizagem, Competência, Crítico, Ensino e Reflexivo)

A compreensão do conceito “**aprendizagem**”

a) Para Duarte (1998:14/5), “*a aprendizagem é a modificação na disposição ou na capacidade do Homem que não pode ser atribuída apenas ao processo de crescimento biológico. A aprendizagem ocorre quando se compara o comportamento do indivíduo antes de ser colocado em uma situação de aprendizagem e o seu comportamento após*”.

b) Moreira e Masini (2001:4), definem a aprendizagem significativa ou baseada no aluno como sendo “*aquisição de novos significados, (pressupondo) a existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender, uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa*”.

²⁹Mestre em Educação/Currículo pela PUC - São Paulo/UP Moçambique; Docente de Didáctica da Filosofia, Filosofia Política e Filosofia da Linguagem, UP - Gaza.

Conceito de competência

a) No cômputo geral é uma capacidade, é um poder. No ensino de uma língua, é a capacidade que o seu falante possui de produzir e compreender enunciados nunca antes ouvidos ou realizados;

b) Faculdade legal de um funcionário ou tribunal para apreciar ou julgar certos pleitos e questões. Competente é o aluno que transforma o aprendido e apreendido na sala de aulas em instrumentos para a resolução de problemas concretos da sua vida, da sua escola e da sua comunidade.

Critico

O conceito crítico é, em si, um adjetivo que qualifica o sujeito que promove crítica. **Crítica** por sua vez, é a capacidade de “*julgar o mérito de obras literárias, artísticas ou científicas*”, (Universal 2007: 449), podendo ser também a análise de factos históricos e correntes da nossa vida e/ou da realidade em nossa volta. No sentido negativo, crítica pode ser maledicência ou uma apreciação desfavorável de uma obra, atitudes, comportamento ou uma acção.

Neste trabalho, usaremos o termo “crítico” para adjectivar o aluno do EB que desde pequeno aprende a analisar criticamente todos os passos da sua vida, das condições e factores que intervêm no seu processo de ensino-aprendizagem.

Ensino

Ação ou efeito de ensinar (Grande Enciclopédia, 1998:777). Por “**ensinar**” entende-se; dar os preceitos de uma ciência, de uma arte, tornar ciente dos seus conhecimentos etc. (Ibid :776). Esta foi a forma mais simples que encontramos de tratar o conceito, pois, o objectivo é a sua aplicação no desenvolvimento das competências do aluno na sala de aulas. A forma de dar os preceitos de uma ciência e em qualquer nível deve ser feito de forma competente.

Reflexivo é, também, qualidade de um aluno que reage com uma reflexão sobre as condições do seu meio. “**Reflexão** é o retorno do pensamento sobre si mesmo, com vista a examinar mais profundamente uma ideia, uma situação ou um problema” (Universal, 2007: 1342).

II. Subsídios da Filosofia para uma aprendizagem baseada em competências do aluno

Retomando o assunto central, podemos afirmar que a aprendizagem baseada em competências do aluno, é aquela que procura estimular (incutir) no aluno um espírito lutador, empreendedor, “*espírito da águia ou da Coruja da Minerva*” (Castiano, 2004: 7)

A aprendizagem baseada em competências do aluno não é produto do acaso. Ela pressupõe condições prévias. Os conteúdos a serem aprendidos têm de ser potencialmente significativos para o aluno, ou seja, o conteúdo deve se relacionar com o conhecimento de uma forma consciente, crítica e gradual (Chambisse, 2006), numa estrutura hierárquica sequenciada de acordo com os factores universais de aprendizagem, nomeadamente: idade, nível do conhecimento, nível de desenvolvimento psicossomático do aluno, a experiência/vivência social e cultural.

A necessidade da hierarquização da rede conceptual no processo do ensino-aprendizagem ganha corpo nas 2 primeiras perguntas cardinais de Kant:

O que posso saber?

O que devo fazer ?

Por exemplo, a pergunta; **o que posso saber** colocada a um recém-nascido, ele responde: eu posso chorar, eu posso me movimentar, etc. A um menino da creche, ele responde: eu posso cantar, eu posso jogar, etc. a um adolescente, a um funcionário e a um reformado, enfim, vamos ter sempre respostas diferentes.

O Plano Curricular do EB (INDE 2008:21) preconiza uma série de competências que um aluno deve adquirir no ciclo.

É aqui, onde se deve situar o papel do professor do EB. Estimular a direcção do aluno rumo ao desenvolvimento das competências necessárias para concluir o EB com sucesso (o perfil do graduado do EB: *ibid*:22).

A aprendizagem significativa é um processo prático de aquisição activa do conhecimento, que o aluno, como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, deve dominar numa cascata progressiva (construir o conhecimento partindo de factos mais simples para os mais complexos, seguindo uma sequência lógica).

Pode se pensar na impossibilidade de aplicação de um ensino baseado em competências no EB, alegadamente por se tratar de crianças ainda muito dependentes da orientação dos seus tutores. Mas, pensar assim, pode ser uma forma de convocar preguiça para a actividade do professor e impedir que ele seja, de facto, um professor reflexivo, apostado em formar também alunos reflexivos.

Neste capítulo tentamos demonstrar que o aluno do EB é um adulto em potência, é um cientista em estado de hibernação, sendo a nossa missão despertar estas potencialidades. Assim, vamos recorrer à Filosofia, cujos métodos se simpatizam com as tenras idades, onde o lema é questionar, questionar e questionar tudo em sua volta (Jaspers 1972: 15 ss).

A Filosofia como potência para a aprendizagem significativa, de um modo geral, fornece instrumentos metodológicos que visam dinamizar e facilitar a aprendizagem baseada nas competências em qualquer disciplina e nível. O tipo de métodos, as oportunidades que ela fornece ao aluno para despertar as suas potencialidades, constitui um contributo especial.

Uma nova pergunta poderá estar à porta, no sentido de que nenhuma instituição de formação de professores para o EB tem a Filosofia como uma disciplina curricular. Possivelmente seja de estranhar que ela apareça a contribuir para um ensino baseado em competências no EB. Esta dúvida ou suspeita encontra a sua explicação na própria função epistemológica da Filosofia e na percepção de Karl Jaspers (1972), onde toma a criança como filósofo em miniatura. Para este autor, a pergunta é mais importante do que a resposta. Ele afirma que “Es gibt keine dum frage, aber, die antworte” (não existe uma pergunta estúpida, mas a resposta).

A filosofia em si, é um método válido para todas as disciplinas e para todos os níveis, pois ela impõe que a direcção de qualquer ensino seja baseada numa reflexão crítica, esteja em condições de pôr o aluno a descobrir continuamente a realidade oculta à sua volta. Aquilo que Ausubel citado por Marnoto (1989: 137) trata como aprendizagem por recepção e descoberta contínua. Para esta idade, o professor pode apresentar uma lista de ***silabas sem sentido, adjetivos ou jogos de montagem***. Aí, podemos medir as capacidades através do tempo que cada aluno leva a atribuir sentido às silabas e/ou a montar as várias peças.

Para Mondin (1990:7) e Chambisse (2010:70), a Filosofia busca a realidade saindo da esfera individual de análise de fenómenos e penetra no objecto e nos fenómenos através de actividades reflexivas do dia-a-dia. Esta saída da esfera individual para o objecto em busca do conhecimento não tem idade nem nível. Aqui pensaríamos novamente nas perguntas de Kant. Na resposta a estas perguntas, encontramos a essência do

desenvolvimento do ensino baseado nas competências do aluno mesmo no EB.

Tomemos como exemplo o primeiro ciclo do EB, com as suas duas classes (1^a e 2^a), onde através dos objectivos gerais e específicos podemos descobrir e reflectir sobre que tipo de actividades a realizar para desenvolver as competências previstas no ciclo, por exemplo:

Na unidade temática: ESCOLA (INDE- Programa, 2003:43)

Objectivos específicos:

Empregar o vocabulário relacionado com orientações no espaço e posicionar-se no espaço seguindo instruções indicadas.

Como conteúdos:

Temos expressões e palavras para indicar a posição: a volta de, ao lado de, perto de, longe de, aqui, ali, lá.

Competências a desenvolver

O aluno identifica a posição relativa da escola, do material escolar, dos alunos e do professor; posiciona-se seguindo instruções; responde a perguntas de identificação da posição da escola, do material escolar, dos colegas e do seu professor, etc.

Aqui, o professor pode buscar uma série de métodos para despertar as capacidades de cada aluno no processo do desenvolvimento de um vocabulário específico e recomendado para a identificação dos objectos da escola entre outros.

O livro da 1^a classe, Aprender a ler, página 62, com o título sugestivo: “A minha escola” (Dhorsan e Monteiro 2008:62/63) apresenta uma série gravuras com diferentes actividades, onde os alunos vão apresentar habilidades, criatividade e vocabulário seleccionado na explicação das gravuras. Neste espaço, a Filosofia volta a ser útil na direcção do processo, pois, o campo da Filosofia é um espaço privilegiado para o diálogo. Aí o professor deve criar ambiente para a explosão de mais competências linguísticas ocultas das crianças. Para Karl Popper, o conhecimento científico em Filosofia tem como base o senso comum, contudo, o senso comum não é suficiente para explicar os níveis mais complexos deste, sendo imperativo recorrer às formas mais complexas.

Para uma explicação criativa e competente das gravuras seria necessário verificar se os alunos começam com a identificação, agrupamento (substantivos, verbos e adjetivos) para depois estabelecer as devidas conexões internas e externas dos factos.

Para Karl Jaspers a criança dos seis anos é um filósofo em potência, como tal, precisa de uma orientação pedagógica e didáctica (um bom acompanhamento do aluno, diversificar as tarefas para os alunos com maior competência linguística e conceber outras tarefas para os alunos com menor competência) para o aprofundamento do seu léxico. Deste modo o professor vai encaminhar todos os alunos em direcção aos objectivos previstos.

A pergunta óbvia, é: qual seria então o papel da Filosofia neste jogo todo que só se relaciona apenas com o desenvolvimento de um vocabulário básico a consistir na localização das coisas no tempo e espaço?

A Filosofia tem, de facto, um espaço muito privilegiado pela sua natureza e carácter, senão vejamos: Para Rios (2004:11), “*a Filosofia é um exercício de reflexão crítica em busca da ampliação e do aprofundamento do saber*”.

A reflexão crítica assume-se como atitude que promove aprendizagem significativa na medida em que fornece instrumentos de análise da realidade da criança. “*a Filosofia incita o pensamento a despertar-se sempre*” (Mayor, 1996:4). É nela que se encoraja o questionamento permanente com o intuito de desenvolver o universo do conhecimento

do sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

O professor pode concretizar este propósito, colocando outras actividades ou uma banda desenhada com o mesmo conteúdo, mas um pouco mais complexo para os alunos que se mostrarem mais competentes na operação com os desenhos do livro na página indicada.

Ngoenha (2004) é peremptório em afirmar que a Filosofia transforma-se num esforço do espírito humano com vista a dar conta da significação de todos os aspectos da realidade, com a maior profundidade possível e sempre em relação à significação da existência do ser humano. A posição do Ngoenha encontra um sentido especial para o EB e sobretudo para esta idade, dado que, neste momento: a função da escola é de atribuir significado às coisas que as crianças conhecem e revesti-las de uma nova roupagem. A ressignificação dos actos humanos é um dos axiomas da Filosofia.

As perguntas que a Filosofia coloca, são em si, uma contribuição para uma aprendizagem baseada nas competências do aluno, porque estabelecem uma conexão entre os vários campos de saber dentro de um sistema curricular de qualquer nível de ensino.

III. Por fim (conclusões)

A promoção da aprendizagem baseada em competências do aluno, não é algo exclusivo da Filosofia, pois todo o ensino **bem dirigido** deve desenvolver competências específicas que permitem ao aluno intervir de uma forma segura na vida da sociedade, na formação do homem, na construção do saber e da cultura, ou seja, na construção do mundo do próprio homem cultural. O que julgamos ser novidade em Filosofia é a oferta de possibilidades para uma maior diversificação das nossas metodologias e formas de trabalho, resumindo deste modo os princípios didácticos para tornar o ensino mais dinâmico e interessante para as crianças do EB, pois é neste nível onde formatamos o futuro da criança.

Bibliografia

- AUSUBEL in: MARNOTO, I. *Didáctica de Filosofia*. Lisboa, 1989.
- CASTIANO, J.P in: NGOENHA, S. *Os tempos de Filosofia: Filosofia e democracia moçambicana*. Maputo, Imprensa Universitária, 2004.
- CHAMBISSÉ, E. *Ensino de Filosofia em Moçambique: Filosofia como potência para uma aprendizagem significativa*. PUC-São Paulo, 2006.
- CHAMBISSÉ, E, e COSSA., F. *Filosofia 11*, Maputo, Textos editores, 2010.
- CHAUÍ, apud LORIERI e RIOS. *Filosofia na escola: O prazer da reflexão*. São Paulo, Editora. Moderna, 2004.
- DHORSAN, A., MONTEIRO, S. *Aprender a ler: Língua Portuguesa, 1ª classe*. MACMILLAN 2008
- DUARTE, Sérgio, G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro, Editora Antares, 1998.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Pagina Editora 1998.
- INDE. Programa do Ensino Básico. Maputo, 2003.
- JASPERS, K. *Iniciação filosófica*. Lisboa, G.Ed, 1972.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura (tradução do original alemão Kritik der reinen Vernunft)*, Lisboa, F.C. Gulbenkian, 1972

- MONDIN, Baptista. Curso de Filosofia, vol 1. São Paulo, Paulinas, 1997.
- MOREIRA e MASINI. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo, Centauro, 2001.
- MOURA, J.B. In MARNOTO, Isabel. Didáctica de Filosofia. Lisboa, 1989.
- NGOENHA, S. *Os tempos de Filosofia: Filosofia e democracia moçambicana*. Maputo Imprensa Universitária, 2004.
- RIOS:T.A. In: LORIERI e RIOS. *Filosofia na escola: O prazer da reflexão*. São Paulo, Editora Moderna, 2004.
- Universal, Dicionário da Língua Portuguesa 2007 (sd).

2.6. O uso de calculadoras nas aulas de Matemática no Ensino Primário: concepções de professores em exercício e em formação, Província da Zambézia

Geraldo Vernijo Deixa³⁰

Resumo

O presente artigo enquadra-se nas Didácticas e Práticas no Ensino Básico e pretende discutir concepções dos professores sobre o uso da calculadora na sala de aulas. O objetivo deste estudo é investigar o uso da calculadora, identificar as concepções dos professores e propor metodologias para o seu uso no ensino como forma de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Matemática em Moçambique. O trabalho consistiu em: análise bibliográfica; aplicação do inquérito aos professores em exercício e aos formandos do IFP's, envolvendo ao todo 40 participantes de diferentes partes da Província da Zambézia. Da análise das respostas dadas nos inquéritos concluiu-se que os professores não usam as calculadoras nas suas aulas de Matemática, eles advogam que a calculadora enfraquece a mente do aluno, provocando uma dependência. Outros reconhecem a importância desta na sala de aulas, contudo eles não a usam. Assim, conclui-se haver necessidade de recomendar o seu uso no Ensino Primário.

Palavras-chave: Matemática, Calculadora; Ensino Primário, Resistência, Concepções.

1. Introdução

O início do século XXI foi marcado pela massificação de novas tecnologias. Estas marcaram o desenvolvimento na indústria, saúde, turismo, agricultura, entre outros campos. Neste processo, a educação, como pilar para o desenvolvimento, não ficou de fora. Daí que, hoje em dia se observa o uso massivo de telefones celulares, calculadoras e computadores para fins diversos. Nesse prisma não se justifica que a calculadora seja vista como um instrumento destruidor e atrofiador das mentes da criança na escola primária em pleno século das inovações tecnológicas. É reconhecido que até a criança mais desfavorecida tem a possibilidade de usar a calculadora em qualquer parte onde estiver, pois, o seu funcionamento não depende da corrente eléctrica.

Nesta ordem de ideias, a calculadora pode servir como alavanca para verificar os resultados sem perca do tempo.

O custo da calculadora é muito baixo, comparativamente com o custo de uma cerveja ou um maço de cigarros, sabendo que esses dois últimos produtos são prejudiciais à saúde do homem. Por isso, é mais fácil e barato comprar uma calculadora para o filho. Esse instrumento, dependendo da maneira como vai ser usado, pode durar muito tempo.

O presente artigo pretende discutir as concepções dos professores moçambicanos sobre o uso da calculadora na sala de aulas e encontrar plataforma para o seu uso efectivo nas aulas de Matemática do Ensino Primário (6^a e 7^a classes).

³⁰Mestre em Educação Matemática pela UP - Maputo (2010), Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (2014), Brasil- Docente na UP - Quelimane.

1.1. Identificação do problema

São várias as inquietações dos encarregados de educação, dos professores bem como da sociedade em geral de que a calculadora retarda o desenvolvimento mental da criança, daí que o seu uso nas escolas primárias deve ser proibido.

Com a calculadora, tanto os alunos com os pais podem verificar e investigar hipóteses, não perdendo tempo calculando. Se o uso das calculadoras não deve ser autorizado no Ensino Primário, então, pode-se afirmar que ao terminar o Ensino Básico, o nosso aluno não estará preparado para enfrentar o mundo moderno.

Nesta perspectiva, D'Ambrósio (apud Kilborn, 2005) adverte que quem *“ignorar a presença de computadores e calculadoras na Educação está a condenar os alunos a uma subordinação total a subempregos”*.

A educação matemática deveria preocupar-se em assumir a responsabilidade de capacitar o aluno no uso desses equipamentos.

Kilborn (2005), mostrou que tanto os professores como os alunos têm problemas na compreensão e formulação de algoritmos de multiplicação e de divisão, no Ensino Primário (da 1^a à 5^a classes). Nessa perspectiva, a calculadora surge como instrumento para facilitar a criação de algoritmos sem perda de tempo.

Um facto curioso é que folheando os manuais de Matemática do Ensino Básico 6^a e 7^a classes, não aparecem desenhos de calculadoras e nem sequer se fala sobre isso, este é um sinal de que o uso destas é de facto proibido.

Hoje em dia, a sociedade em geral e os alunos em particular tendem a acompanhar as mudanças tecnológicas, sinónimo de que realmente estão aprendendo ou querem aprender mais. Em contrapartida os professores opõem-se a esta mudança, isto é, verifica-se uma grande resistência às mudanças. Por que isso acontece? Será que a formação do professor é acompanhada pelo uso das tecnologias mais simples? Ou as mais sofisticadas, digo o computador? E se é verdade, por que não iniciar com o estudo sobre o uso das calculadoras? Realmente, ao nível dos Institutos de Formação de Professores (IFP) nota-se o uso dos computadores, tecnologia mais avançada. Mas os graduados destes institutos, na sua maioria, vão trabalhar nas localidades onde o computador não existe por várias razões. Aí, é mais fácil usar a calculadora, porque esta depende apenas de pilhas que podem ser adquiridas a nível local.

Em Moçambique, com a proliferação do mercado Chinês, o preço das calculadoras baixou drasticamente, o que de certa forma pode facilitar aos encarregados de educação a aquisição deste instrumento para os seus educandos, para uso escolar ou outros fins.

Uma questão para reflectir sobre isto é: vale a pena proibir à criança o uso de calculadoras nas escolas uma vez que elas usam-nas em casa?

Se realmente a calculadora faz mal ao aluno como é que será desenvolvido no aluno o hábito de controlar os resultados/verificação (INDE, 2003, p. 297)?

Pelo contacto com colegas professores da Escola Primária e pela experiência do investigador na área de ensino, pode-se afirmar que os professores proíbem aos seus alunos o uso das calculadoras nas aulas de Matemática, alegando que elas retardam a mente do aluno e, conseqüentemente, não serão capazes de dominar a tabuada. Este facto constituiu mais um motivo para a pesquisa, procurando os “porquê” e quando usar este instrumento na sala de aulas, concretamente em que momento ela é útil. Será que realmente a calculadora retarda a mente da criança?

As calculadoras desempenham:

- função motivacional e,
- função de fonte de pesquisas para verificação dos resultados, das hipóteses e das regularidades no estudo de algoritmos.

É com base nestes pressupostos que se pode reafirmar a necessidade de investigar o uso das calculadoras no ensino moçambicano.

Parte-se do pressuposto de que o próprio professor que ensina esses alunos não teve uma formação adicional sobre o uso de calculadoras na sala de aulas, daí que ele ignore o seu uso.

Pretende-se com este trabalho encontrar um espaço de debate sobre a possibilidade do uso das calculadoras no Ensino Básico (6^a e 7^a classes) como forma de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Matemática em Moçambique.

1.2. Objectivos da pesquisa

O objectivo fundamental é investigar o uso da calculadora no ensino como forma de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Matemática em Moçambique.

Constituem objectivos específicos da pesquisa:

- identificar as concepções dos professores primários sobre o uso da calculadora nas suas práticas lectivas;
- propor estratégias metodológicas para o uso da calculadora em sala de aulas.

1.3. Justificativa e importância do estudo

Ao longo da sua prática profissional e dos seus estudos, o investigador sentiu-se atraído pelo uso da máquina calculadora nas aulas de Matemática. Assim, foi prestando mais atenção ao que se passava nas aulas e nos conteúdos do ensino primário e notou que há muitos conteúdos que pela sua natureza necessitam de uma ferramenta para auxiliar a formulação de algoritmos, por exemplo, o estudo dos critérios de divisibilidade, multiplicação e divisão de números fraccionários, estimativas entre outros.

A opção deste tema justifica-se pelo facto de que a calculadora é uma ferramenta de baixo custo e muito importante para estudar propriedades dos números. O uso da calculadora ajuda a economizar tempo, o aluno facilmente verifica os seus resultados e tira conclusões.

Nesta era de tecnologia há necessidade de incentivar o nosso aluno no uso desta tecnologia, sendo que a mais simples e acessível para a maioria é a calculadora, daí que o seu uso seja importante.

O uso da calculadora na sala de aula é importante porque pode levar o aluno a verificar rapidamente os seus resultados, ajuda a compreender e a descobrir certas propriedades, economizando tempo.

Pelas razões acima descritas, entende-se que o uso da calculadora pode ajudar os professores e alunos a fazerem cálculos e a verificarem os resultados minimizando o tempo e maximizando a aprendizagem.

1.4 Metodologia de trabalho

O trabalho consistiu numa primeira fase na recolha dos dados sobre o uso da calculadora na perspectiva de vários autores e, na segunda fase, baseou-se nas actividades de campo a fim de perceber exactamente o que se estava a passar no que diz respeito às abordagens sobre o uso da calculadora na sala de aulas. Foram inquiridos 40 professores em exercício nas diferentes escolas da província da Zambézia. Para a recolha dos dados aplicou-se um questionário. De acordo com GIL (2002), por questionário entende-se a um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. O inquérito decorreu na Universidade Católica de Moçambique (UCM) (17/04/2011), envolvendo

formandos do curso de Matemática do regime à distância e da Universidade Pedagógica (UP) (18/04/2011) do regime presencial do mesmo curso. A maioria dos envolvidos lecciona o 2º grau (6ª e 7ª classes) há mais de 5 anos.

Na terceira fase, o inquérito envolveu os formandos do IFP Nicoadala e IFP Quelimane com o objectivo de perceber o que pensam sobre o uso da calculadora na sala de aulas, uma vez que esses são os futuros professores que irão lidar com esse nível de escolaridade.

A partir das respostas obtidas, fez-se a análise, baseada em aspectos convergentes e divergentes quanto ao uso da calculadora na sala de aulas. Foram inseridas algumas passagens textuais como forma de testemunharem os depoimentos dos inquiridos.

2. Fundamentação teórica

A calculadora é um instrumento valioso na realização de actividades de generalização, ela permite obter muito rapidamente uma grande quantidade de cálculos a partir dos quais é possível descobrir relações que permitem fazer generalizações.

Observando os manuais de Matemática do 2º grau (6ª e 7ª classes) do Sistema Nacional de Educação (SNE), pode-se perceber que de facto existem muitas actividades que facultam o aluno a compreender a sequência dos cálculos mediante a calculadora.

Nesta ordem de ideia, cabe ao professor seleccionar actividades de experimentação usando a calculadora com vista a descoberta de regularidades e, conseqüentemente, inferir propriedades ou regras para generalização. Por exemplo, o critério de divisibilidade pode ser uma tarefa interessante para o aluno experimentar, analisar o que está a acontecer e, posteriormente, tirar suas respectivas conclusões.

Um erro cometido por um aluno não surge casualmente, mas resulta de estratégias e regras pessoais adquiridas nos conhecimentos iniciais. Deste modo, são precisamente essas estratégias e regras que os professores precisam aperfeiçoar e investigar mais, no sentido de mediar as suas aulas garantindo um enquadramento favorável aos alunos, usando a calculadora para verificarem os resultados dos seus cálculos.

COELHO (2009) enfatiza que a calculadora foi criada para auxiliar as pessoas na fastidiosa tarefa do cálculo. Essa autora salva que para trabalhar com este instrumento é necessário conhecer bem a forma como funciona, mediante o tipo de calculadora com a qual se estiver trabalhando.

CONCEIÇÃO & RIJKEBOR (2005, p.8) apontam algumas vantagens do uso da calculadora, como:

- poupança de tempo;
- permite fazer cálculos com diferentes tipos de números;
- através da calculadora as etapas de resolução são sistematizadas em virtude de poder-se fazer os cálculos de uma só vez;
- o aluno já não precisa de escrever tantos passos como seria sem a calculadora.

Segundo MEDEIROS (2004), a calculadora inibe o raciocínio dos alunos. Mas ao fazer contas com algoritmos habituais também não há raciocínios, há apenas repetições de procedimentos, que muita das vezes, o aluno decora sem entender o significado. Assim, percebe-se que o problema não é usar calculadora, mas trabalhar os cálculos sem compreensão. Outro argumento que a autora coloca é o facto de que este não é permitido nos exames e concursos, por isso, o professor deve permitir que os alunos façam cálculos básicos mentais sobre a tabuada.

Na perspectiva do autor deste trabalho, cabe ao professor impor condições do uso da calculadora, permitindo que os alunos possam usá-la de maneira inteligente para verificação dos resultados e experimentação. Também pode-se usar a calculadora quando se

trata de cálculos numéricos auxiliares.

Silva e Figueiredo (apud DANTE, 2004), identificam alguns momentos para uso da calculadora na sala de aulas:

- quando os cálculos numéricos são auxiliares no exercício a ser resolvido, o aluno dispõe de mais tempo para pensar e investigar;
- para aguçar a capacidade de estimativa do aluno através de desafios;
- nas investigações das propriedades matemáticas, para analisar padrões ou regularidades que ocorrem em situações ou tabelas contendo muitos dados;
- quando trabalha com problemas da realidade (os números geralmente são grandes) há necessidade de usar a calculadora.

Quanto a atenção maior de significados dos dados do problema, o aluno terá mais tempo para pensar, pois com a calculadora os cálculos tornam-se mais rápidos (D' AMBRÓSIO (2004, p. 2).

GUNTHER (2008) ao citar Gracias e Borba (1998) sustenta que o uso de calculadora enfrenta várias resistências por parte dos professores e pais dos alunos. Argumenta que alguns professores não utilizam a calculadora porque se sentem ameaçados por ela. Nesta ordem de ideias, GUNTHER refere a tese do MOCROSKY (2007) segundo a qual *“é importante que o professor habite no mundo tecnológico em vez de se sentir ameaçado por ele”*. Ainda refere que outros não a utilizam por medo de não dominar essa tecnologia ou mesmo por acharem que os alunos deixam de pensar. *“Se há o mito criado em torno de tudo que se mostra como novo, há medo e há resistência, que cria obstáculos para o desenvolvimento, conduzindo a escravidão do homem em relação a máquina”* (MOCROSKY, 1997, p. 139).

No contexto moçambicano, pode-se perceber que o professor primário não teve acesso a formação ligada ao uso da máquina calculadora durante a sua formação. Daí que pode haver, de facto, uma resistência quanto ao uso desse instrumento. Isso sugere que o que um professor faz em suas práticas lectivas constitui réplicas do que aprendeu durante a sua formação.

A calculadora desempenha um papel de instrumento de descoberta de novos conceitos. Ela pode ser usada como instrumento para arredondamento, aproximação e verificação dos resultados obtidos. Igualmente a calculadora pode ser utilizada quando se lida com operações envolvendo grandes números.

O INDE (2003, p. 293), ao indicar as razões do ensino de Matemática reconhece a posição do D' AMBRÓSIO segundo a qual,

é útil como instrumento para o trabalho. A Matemática como instrumento para o trabalho deve servir a necessidade do mercado do trabalho num futuro imediato. Hoje, com equipamentos resultantes das novas tecnologias (calculadoras e computadores), a educação matemática deve assumir a responsabilidade de capacitar o aluno no uso desses equipamentos. Ignorar a presença de computadores e calculadoras na educação matemática é condenar os alunos a uma subordinação total, aos sub - empregos.

Deste modo, percebe-se que a utilização de calculadoras em sala de aula pode facilitar a preparação do aluno para a sua vida futura tendo em conta que é essa realidade que irá encontrar no seu posto de trabalho.

3. Apresentação e análise dos resultados do inquérito

Para facilitar a compreensão das concepções dos inquiridos foram criadas categorias que abaixo se apresentam no quadro-resumo.

Categoria A :Usa a calculadora porque....	Categoria B: Não usa a calculadora porque....
Facilita resolver alguns problemas enfadonhos, racionalizando o tempo.	Debilita o aluno mentalmente, enfraquecendo-o no raciocínio matemático.
Ajuda a não esforçar as células neurónicas, porque elas também queimam-se e não são renováveis.	Deixa os alunos sem dominar o cálculo mental, e não dá os passos conformes. Simplesmente dá resultado da operação
Para operar com a máquina calculadora é necessário que o aluno faça o raciocínio da sua aplicação (conhecer como se deve calcular o exercício).	Depois do uso da máquina calculadora, o aluno não se preocupa em conhecer ou estudar os passos do cálculo.
Com base nos conhecimentos da tabuada, e algoritmo da aritmética, pode se resolver qualquer problema matemático.	Os alunos não se preocupam em conhecer a tabuada, muito menos algoritmos da aritmética básica.
É importante conscoante o nível dos alunos e os conteúdos a serem abordados.	Influencia na aquisição de um hábito de dependência constante da máquina.

Conclusão

Do estudo realizado sobre a concepção dos professores no uso da calculadora simples na escola Primária, conclui-se o seguinte:

- Há mitos exagerados no uso da calculadora na sala de aula;
- O próprio professor não tem bases sobre o uso da calculadora, daí que proíbe o seu aluno;
- A formação do próprio professor não foi acompanhada pelo uso deste instrumento, daí que tenta forçar o seu aluno a seguir a mesma trajectória;
- Nos programas de Matemática deveriam aparecer objectivos que têm a ver com o uso da calculadora;
- Há falta de capacitação sobre o uso da calculadora na sala de aulas.

Recomendações

Das constatações feitas neste estudo recomenda-se o seguinte:

- Que seja obrigatório o uso das calculadoras no ensino de Matemática como forma de minimizar o gasto de tempo para fazer cálculos pesados que a calculadora pode fazer em pouco tempo;
- Nos programas de ensino deveriam constar objectivos sobre o uso da calculadora na sala de aulas de modo que esse interesse seja nacional.

Referências bibliográficas

- CONCEIÇÃO, Maria & RIJKEBOR, Arie. *Revista de Educação Matemática*, nº2, UP-Beira, 2005.
- COELHO, Tatiana Testoni. *Calculadora em sala de aula: vilã ou coadjuvante?* 2009.
- COELHO, Joaquim. HORTA, Luís. MARQUES, Teresa. *Orbita Matemática*, Matemática 7º. Livro do Professor. Portugal, Constância Editores, 1995.
- DANTE, Luiz Roberto. *Matemática: livro do professor*. 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2005
- D'AMBROSIO, U. Prefácio. In BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- GIL, António Carlos. *Como elaborar Projecto de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo. Atlas Editora, 2002.
- GUINThER, Ariovaldo. *O uso das calculadoras nas aulas de matemática: concepções de professores, alunos e mães de alunos*. IN: EBRAPEM, disponível em http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/23-1-A-gt6_ariovaldo_ta.pdf.
- INDE. Programa do Ensino Básico. Maputo, INDE, 2003
- KILBORN, Wiggo. *Manual de Didáctica de Matemática*, Maputo, INDE, 2005.
- MEDEIROS, K. *A influência da calculadora na resolução de problemas matemáticos abertos*. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, UFPE, julho/2004.
- MOCROSKY, L. F. *Uso de calculadoras em aulas de Matemática: o que os professores pensam*. Rio Claro: UNESP, 1997. 199 p. (Mestrado em Educação Matemática).

2.7. Currículo local vs saber local

Gustavo Sobrinho Dgedge³¹ e Aurora Margarida Sabino³²

Resumo

O currículo local permite criar o respeito e a manutenção dos conhecimentos e práticas tradicionais, além de recomendar que os benefícios derivados do uso dos mesmos sejam também distribuídos entre as comunidades que o detêm. Cria também capacidade para a aquisição de estratégias para a implementação de um modelo de ensino que respeita as condições locais ambientais, sociais e económicas. Deste modo, tem em conta que num território concreto, os seus habitantes possuem um sistema de perceber e organizar as coisas, os eventos e os comportamentos. Isto demonstra que os conhecimentos tradicionais da população são importantes para vários fins. Por isso, o professor do Ensino Básico joga um papel fundamental para que o aluno conheça o papel da Natureza no sistema de crenças e de adaptação do Homem a determinados ambientes, enfatizando as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos na área onde se encontra localizada a escola. O presente trabalho, no qual se mostra a interligação entre a aplicação do currículo local com o saber local, descreve, a partir de exemplos concretos o papel da escola e da comunidade na transmissão dos saberes locais numa comunidade. No mesmo faz-se uma abordagem sobre o papel das organizações sociais na transmissão e conservação do conhecimento local, a partir da acção de formação do corpo docente assim como da educação ambiental na comunidade, demonstrando, assim, como é que a escola pode também contribuir para a mudança das percepções na comunidade e como esta última influencia no conhecimento adquirido na sala de aulas.

Palavras-chave: Currículo local, Saber local, Meio ambiente, Comunidade.

Introdução

A presença da escola na comunidade e desta na escola permite verificar que os saberes locais podem contribuir para a educação da sociedade. Esses saberes são o resultado de uma co-evolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permite a conservação de um equilíbrio entre ambos.

Hoje em dia as comunidades são chamadas a participar no processo de ensino-aprendizagem, a partir da transmissão dos seus saberes ancestrais, usando a metodologia designada por currículo local.

O presente trabalho aborda a relação entre o currículo local e o saber local. O mesmo foi elaborado com o objectivo de mostrar como é que o saber local contribui para o currículo local, a partir do exemplo da província de Gaza.

O trabalho começa com a abordagem do currículo local e termina mostrando a relação entre o currículo local e o saber local a partir de exemplos práticos da província de Gaza e das acções da UDEBA-LAB.

Currículo local

O currículo local é um processo de ensino-aprendizagem que consiste numa intervenção educativa que elege o desenvolvimento pessoal e social dos alunos como sua principal finalidade. Surge da necessidade de criar uma nova identidade educativa que

³¹Doutorado em Ciências Ambientais, Docente da Universidade Pedagógica, Delegação de Gaza.

³²Licenciada em Ensino de Química e Biologia, Coordenadora de Projectos na área de Educação Ambiental na UDEBA-LAB.

possa contribuir para modificar a consciência social do papel da escola na formação do cidadão útil ao país. Daí que responda aos desafios socioeconómicos da sociedade a nível local, umvez que é notória a necessidade de cada indivíduo contribuir para o desenvolvimento da comunidade onde ele está inserido.

A escola por si só não é capaz, nem suficiente para dar uma educação adequada às novas dinâmicas políticas, sociais, económicas, tecnológicas e culturais que caracterizam a vida no mundo actual (TRINIDADE et al, 1998). Isto quer dizer que o currículo local rompe com a escola tradicional que continua aquela instituição fechada sobre si própria, na qual a relação que se estabelece com os pais é quase sempre individual e casual e raramente assume forma institucionalmente mais organizada, visando uma colaboração geral e permanente.

É pelo contacto com os outros, na família, na escola, na sociedade, que o Homem se constrói. Isto quer dizer que a escola já não deve ignorar as mudanças da realidade que a envolve. É este despertar que explica as preocupações com a formação pessoal e social dos alunos que a frequentam.

No Ensino Básico, 20% do tempo lectivo é reservado para o currículo local, com a pretensão, assim, desde os níveis inferiores incluir matérias próximas à realidade do aluno, com a participação da comunidade, tanto de forma formal como informal (DGEDGE, 2008). Cria-se, assim, na criança, sob ponto de vista cognitivo, emocional, afectivo-emocional, relacional e ético, motivações para perceber a acção exercida pela geração adulta sobre todos aqueles que vão se tornando suficientemente maduros para viver em sociedade.

Quando a escola vai à comunidade buscar indivíduos que possam dar o seu testemunho a partir de saberes locais úteis às crianças, transmite no aluno uma imagem de conduta, carácter e maneira de ser que pode ser reproduzida pela imitação, práticas de certas actividades, procedimentos e juízos.

Ao ir à comunidade, a aprendizagem escolar torna-se uma articulação entre a exterioridade e a interioridade, entre a experiência cultural colectivamente organizada e os indivíduos em desenvolvimento, entre professores e alunos, entre o conjunto de contributos dos primeiros e os conhecimentos prévios dos segundos e entre dois grupos e a sociedade que rodeia a escola (TRINIDADE et al, 1998).

É necessário recordar que nos indivíduos mais jovens, o processo de ensino-aprendizagem deve ter em conta os objectivos formativos, aqueles que permitem ao professor criar competências, valores e atitudes nos alunos. Assim, o aluno facilmente se integra na sociedade que o rodeia e vê a escola como um local de apropriação de conhecimentos que também exploram a experiência dele do dia-a-dia e permite a melhoria da sua capacidade de “fazer coisas”, consolida o seu saber quotidiano a partir de diferentes influências sociais, culturais e tecnológicas que influenciam a sua vida.

Quando bem implementado, o currículo local permite o desenvolvimento da criança, isto entendido como a construção de uma série de estruturas intelectuais que regulam os intercâmbios funcionais ou comportamentais da pessoa com o meio onde se insere.

Em geral, o currículo local visa a:

a) criação de um clima de relacionamento pedagógico que permite a reprodução do saber local através de processos comunicativos no qual a difusão da informação adquire maior importância a partir da participação de actores presentes e conhecidos no meio local;

b) aprendizagem de comportamentos, normas e valores sociais através da selecção dos instrumentos e mecanismos que se adoptam a partir da relação envolvente da

comunidade;

c) formação de um aluno num processo envolvente de construção dos saberes a partir da modelagem social resultante da aprendizagem de conteúdos específicos a partir de uma organização pedagógico-didáctica (sem esquecer a organização administrativa e de gestão institucional que a sustenta) o que permite à escola assumir-se como um poderoso instrumento de regulação social a partir da qual se explica a emergência, consolidação e importância dos saberes modernos.

O currículo local permite, em geral:

a) criar ambientes educativos intencionalmente organizados que favorecem quer a discussão, a reflexão e a produção de consensos sobre projectos a desenvolver e os diversos tipos de acontecimentos na escola;

b) desenvolver aprendizagens significativas que correspondem o mais possível às necessidades, desejos e interesses dos alunos;

c) construir progressivamente a autonomia individual e desenvolver competências de cooperação;

d) utilizar métodos e estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem aos alunos confrontarem-se com informações relevantes, desenvolver competências e atitudes, construir saberes e utilizá-los em situações reais e concretas;

e) explorar adequadamente os efeitos positivos da cooperação entre os diversos intervenientes do acto educativo;

f) ter em conta os conhecimentos e representações prévias dos alunos;

g) criar a cooperação e colaboração entre todos, bem como desenvolver comportamentos auto-reguladores.

Relação entre currículo local e saber local

O currículo local se materializa a partir do saber local. Isto quer dizer que num território concreto, os seus habitantes possuem um sistema de perceber e organizar as coisas, os eventos e os comportamentos, facto que demonstra que os conhecimentos tradicionais da população são considerados importantes para vários fins.

É preciso recordar que, como afirmava Leveque, se *“as sociedades tradicionais viveram até o presente (...), é essencialmente devido ao saber e ao saber-fazer acumulados durante milênios”* (DIEGUES, 2000, 15).

O Homem tem sempre a necessidade de proceder à recapitulação, conservação e transmissão do acervo cultural de uma geração à outra e a comunidade fornece seus saberes locais a escola. Este facto ocorre a partir do momento em que existe uma inter-relação escola-comunidade. É esta última que permite a aquisição de instrumentos educativos necessários que podem possibilitar ao aluno, professor e aos membros adultos da comunidade, integrarem-se num ambiente social que faça valorizar a difusão dos saberes, tanto locais como científicos, através de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade na construção de saberes por parte dos alunos e sua capacitação de acção nas situações concretas da vida. O currículo local permite conhecer o papel da Natureza no sistema de crenças e de adaptação do Homem a determinados ambientes, enfatizando as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos na área onde se encontra localizada a escola.

A relação entre o currículo local e o saber local está em que a comunhão dos dois permite criar um modelo de educação e de ensino-aprendizagem que origina o progresso da criança em tempo útil e necessário. Assim se assegura a criação de excelentes hábitos,

de práticas, de conhecimentos, destrezas gerais básicas para a integração social da criança na comunidade, permitindo que a criança comece desde cedo a ser empreendedora, inovadora e a ver a escola como um elemento integrador da sociedade.

Como se pode ver, a relação com a comunidade permite ao aluno aperceber-se do papel social, tecnológico e económico do meio onde vive. Assim, os alunos e a sociedade passam a ver a escola como o lugar que promove o treino de habilidades específicas, assunção de comportamentos, a valorização de transformações e enriquecimento das perspectivas e concepções individuais, a exploração de outros tipos de compreensão da realidade envolvente e a abertura e confronto a outros pontos de vista sob diferentes perspectivas.

O currículo local cria a possibilidade de a escola escolher o pessoal com formação social, o que permite dar também uma formação cívica aos alunos. Permite também desenvolver na criança um certo número de estados críticos, físicos, intelectuais e morais que a sociedade, em geral, e a comunidade, em particular, onde se insere a escola, reclamam em função da sua utilidade social.

Em geral, a presença da escola na comunidade produz transformações sem precedentes na consciência da vida desta última. A disciplina escolar torna-se num elemento regulador intimamente ligado à formação de um indivíduo com domínio de vários saberes, até então desconhecidos pela comunidade.

A transformação do conhecimento em saber implica, em primeiro lugar, que os sujeitos se libertem do que aprenderam de um modo implícito e indiossincrático nas suas experiências quotidianas, para em seguida produzirem um esforço no sentido de se construir um quadro conceptual rigoroso que, graças à utilização de um determinado conjunto de dispositivos metodológicos, lhes permita interagir, confrontar-se com outros argumentos e diversas perspectivas e construir uma abordagem crítica teoricamente enquadrada da realidade, superando-se assim, as leituras provenientes das suas evidências e das explicações imediatas subsequentes (TRINDADE *et al*, 1998).

A experiência da província de Gaza

A implementação do currículo local depende, em grande medida, da natureza organizacional da escola, do seu clima institucional, bem como da qualidade da interacção que tem com a comunidade.

Na província de Gaza, a escola foi tratada como um sistema aberto, ou seja, aquela que tem relação com o meio que a circunda, numa constante interacção/modificação mútua. Assim, se a escola modifica, a comunidade também se modifica e, a modificação da comunidade implica também alterações da escola. Deste modo, deixa de existir algum unilateralismo, uma vez que a comunicação no sistema é circular.

O currículo local cria a mobilidade de vários protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Nesta senda, a UDEBA-LAB em parceria com o INDE, a UICN e a UP Gaza, realizou capacitações de técnicos da Direcção de Educação a nível Provincial e Distrital, assim como de professores do Ensino Básico, em metodologias de implementação do currículo local nas escolas. Estas formações incluíam matérias sobre a incorporação dos membros da comunidade na elaboração dos conteúdos a serem leccionados, assim como no processo de sua transmissão (foto 1).

Foto 1 – Sessão de capacitação de professores e membros da comunidade para a introdução do currículo local em Magoene, Manjacaze



Fonte: UDEBA-LAB

A UDEBA-LAB incorporou nas suas acções, a capacitação de professores do Ensino Básico, com vista a implementação da componente ecológica local no currículo local. Assim, a 18 de Março de 2006 foi realizado o “Encontro para a constituição de um Comité Local de Gestão de Recursos Naturais na Zona da Costa de Xai-Xai”. Este foi denominado de “Encontro de identificação das oportunidades para o desenho de um plano de intervenção”, no qual participaram o Conselho Municipal da Cidade de Xai-Xai, a Direcção de Educação da Cidade de Xai-Xai, Secretários de Bairro, Professores e Directores das Escolas, Operadores Turísticos, Líderes Comunitários, Centro de Desenvolvimento Sustentável-Zonas Costeiras e a própria UDEBA-LAB.

O objectivo era constituir Comissões de Trabalho para a gestão dos recursos naturais na Zona Costeira com a participação da escola, estando esta interligada a comunidade. Para tal, a comunidade forneceria a escola a sua experiência do dia-a-dia na gestão comunitária dos recursos marinhos, vegetais, protecção das dunas, através de palestras e actividades práticas. Ao mesmo tempo, os pais e encarregados de educação permitiriam que a escola levasse os seus alunos para a aplicação do aprendido na sala de aulas sobre a conservação de espaços de uso comum, como a limpeza das praias.

A ideia de limpeza da praia partiu da abordagem doméstica da limpeza do domicílio. Nesta abordagem, os pais que participaram nas palestras foram mostrando às crianças a vantagem de viver num espaço limpo e agradável, como é o quintal das suas residências. Esta ideia foi transferida da sala de aula para uma acção prática na comunidade que foi a de limpar o espaço de uso comum, neste caso a Praia de Xai-Xai, que foi comparada ao espaço de uso comum na casa, ou seja, o quintal das residências dos alunos.

A escola deve ter uma boa relação com a comunidade onde está inserida. Por exemplo, é necessário ter em conta os momentos de partilha que a escola tem com a comunidade. Assim, em 2008 e nos anos seguintes, as escolas foram convidadas a participar nas cerimónias tradicionais do fecho da época da apanha do mexilhão, como forma de educação ambiental informal, que permite o respeito da época de defeso. Esta acção partiu do uso do saber local para a educação ambiental na escola.

Dando continuidade às actividades do projecto USURENA que nos anos 2005-2006 capacitou professores da ZIP da Praia de Xai-Xai e Eduardo Mondlhane de Mandlhacaze, em matéria de educação ambiental, criou-se um programa denominado CLEA (Currículo Local e Educação Ambiental) no ano 2007. O objectivo era encontrar estratégias para dar continuidade a aplicação da componente ambiental do currículo local nas escolas do Ensino Básico, recorrendo à participação activa da comunidade com os seus saberes locais.

Nas comunidades, a grande preocupação que existe é a relação homem-árvore. Para tal, as escolas convidaram os encarregados para falarem sobre a importância da vegetação para a sociedade. A escola retribuiu mediante uma campanha de plantio e valorização de árvores que foi financiada pela UDEBA-LAB.

Foto 2 – Acção de plantio de árvores envolvendo crianças no âmbito da implementação do currículo local



Fonte: UDEBA-LAB

O estímulo à componente ambiental concretizou-se mediante o lançamento de um concurso ambiental denominado “Eu e a minha escola”. O objectivo era que o aluno, o encarregado de educação e o professor se identificassem com as condições ambientais da escola, uma vez que esta está inserida numa comunidade com particularidades ambientais concretas, sendo a escola o reflexo da relação Homem- Meio ambiente no local.

Na área de Educação Ambiental, a UDEBA-LAB a partir da introdução da construção de latrinas melhoradas nas escolas do Ensino Básico, permitiu que a partir da escola se disseminasse o uso correcto das latrinas e das casas-de-banho na comunidade. Os encarregados foram convidados a participar na edificação das latrinas. Estes forneceram o seu saber local sobre o modo de edificação, os tipos de materiais a usar, a importância de cada material tendo em conta a sua durabilidade. A escola deu a oportunidade aos encarregados para aprenderem novas formas de edificação, utilizando material convencional, a importância do uso correcto das latrinas e as vantagens ambientais do uso das mesmas.

Na província de Gaza, o currículo local contribui para o encorajamento do uso tradicional dos recursos biológicos, de acordo com as práticas culturais compatíveis com a conservação ou os requisitos do uso sustentável, uma vez que o mesmo apoia as populações locais para desenvolver e implementar acções de recuperação em áreas degradadas onde a diversidade biológica tenha sido reduzida.

Esta acção consegue-se a partir da relação com o saber local. O respeito e a manutenção dos conhecimentos e práticas tradicionais são um dos objectivos da *Convenção sobre a Diversidade Biológica* que no Artigo 8, recomenda que os benefícios derivados do uso desse conhecimento sejam também distribuídos entre as comunidades que o detêm (DIEGUES, 2000).

O ideal é, além de respeitar e preservar, manter o conhecimento, inovações e práticas de comunidades locais. Em geral, estas costumam apresentar estilos de vida relevantes para a conservação e o uso sustentado da diversidade biológica e promover sua aplicação ampla com a aprovação e o envolvimento dos possuidores de tais conhecimentos, inovações e práticas e encorajar a distribuição dos benefícios derivados de tais conhecimentos, inovações e práticas.

A UDEBA-LAB, em parceria com a UP-Gaza, desenvolveu acções de capacitação de professores do Ensino Básico.

Pretendia-se dotá-los de capacidade para a aquisição de estratégias para a implementação de um modelo de ensino que respeitasse as condições locais ambientais, sociais e económicas. Deste modo, cumpria-se um dos grandes objectivos da *Convenção sobre a Diversidade Biológica*.

A questão da biodiversidade aparece nitidamente na Estratégia Mundial para a Conservação, da UICN - União Mundial para a Conservação de 1980. Os documentos mais recentes da UICN, como o *From strategy to action* enfatizam a importância do conhecimento da população local (*traditional groups*) para assegurar a diversidade biológica. Referem também que torna-se necessário resgatar os sistemas tradicionais de manejo ainda hoje praticados pela população local, pois essas técnicas têm contribuído significativamente para a manutenção da diversidade biológica (DIEGUES, 2000).

Em Gaza, o currículo local enfatiza o papel da educação como um meio de capacitar as crianças para aprenderem a desenvolver as suas aptidões e competências a partir de experiências educativas geridas em espaços exteriores. Por isso, a UDEBA-LAB criou o “Parque Magoene” juntamente com outros parceiros.

Em Magoene a sociedade é de camponeses. Aqui o território tem dimensões mais definidas. A área da agricultura itinerante, através do pousio, demarca amplas áreas de uso, sem limites muito definidos. Muitas dessas áreas são comuns, isto é, posse da comunidade. A terra em descanso ou o pousio é a marca de posse, onde depois de colhido o feijão ou o amendoim e a mandioca ficam os pés de banana, limão e outras frutíferas. Existe aqui uma estreita relação com a Mata, nicho importante para sua reprodução social.

Dali retiram as estacas e outros materiais para a construção das suas casas, celeiros e capoeiras, assim como instrumentos de trabalho, medicamentos, etc.

A exploração dos *habitats* à volta das áreas residenciais exige não só um conhecimento aprofundado dos recursos naturais, das épocas de reprodução das espécies, mas a utilização de um calendário complexo dentro do qual se ajustam, com maior ou menor integração, os diversos usos dos ecossistemas (DIEGUES, 2000).

Um aspecto relevante em Magoene é a existência de um sistema de manejo dos recursos naturais marcado pelo respeito aos ciclos naturais, e pela sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas. Esses sistemas tradicionais de manejo não são somente formas de exploração económica dos recursos naturais, mas revelam a existência de uma complexidade de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, por intermédio de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais.

De certo modo, o currículo local, ao incorporar os saberes locais torna-se “*um processo de educação ambiental, no qual se enfatiza a necessidade de buscar e manter o respeito pelos diferentes ecossistemas e culturas humanas e, da comunidade em particular*” (DGEDGE, 2008, p.22).

O Parque de Magoene tem uma grande contribuição não só para a disseminação do saber local, mas também para o currículo local, porque permite de uma só vez, mostrar que a Natureza deve ser preservada, independentemente da contribuição que possa trazer aos seres humanos, como defendem os precursores da *ecologia profunda*³³, assim como associa a ciência à gestão e ao manejo das áreas naturais, como defendem os adeptos da *biologia da conservação*³⁴.

Em geral, a UDEBA-LAB, ao iniciar o seu projecto de Parque de Magoene, permite que os alunos, ao visitar o mesmo, possam associar, numa única visita, os conhecimentos das áreas das ciências naturais e das sociais. Desde modo os alunos começam desde muito cedo a perceber as ligações entre o meio natural e social, como é defendido pela *ecologia social*³⁵ ou *ecologia dos movimentos sociais*.

³³A *ecologia profunda* é de uma visão biocêntrica. São ecologistas preservacionistas, propositores dos parques sem habitantes humanos, uma vez que a população tem um crescimento que é tido como o factor mais destruidor da Natureza. Encontrou nos Estados Unidos terreno propício para sua expansão (DIEGUES, 2000).

³⁴A *biologia de conservação* tem uma preocupação central com a biodiversidade. Realiza a restauração de habitats degradados, faz a reintrodução de espécies reproduzidas em cativeiro no meio natural, assim como define corredores ecológicos (DIEGUES, 2000).

³⁵A *ecologia social* defende que comunidades que vivem nas áreas de florestas há muitas gerações são responsáveis pela qualidade dos *habitats* transformados em áreas protegidas, dado o seu modo de vida e o uso tradicional dos recursos naturais. Portanto, considera que a biodiversidade não é um conceito simplesmente biológico, relativo à diversidade genética de indivíduos, de espécies, e de ecossistemas, mas é também o resultado de práticas, muitas vezes milenares, das comunidades tradicionais que domesticam espécies, mantendo e, em alguns casos, aumentando a diversidade local. Em alguns países, a ecologia social tem se apoiado na etnociência em seus vários ramos (a etnobotânica, etnoictiologia, etnobiologia, etc.) em que o conhecimento da população tradicional é considerado importante para a conservação (DIEGUES, 2000).

Importa referir que no momento da criação do Parque de Magoene, estiveram envolvidos a escola e a comunidade. O objectivo era envolver a comunidade na vida académica, a partir da transmissão dos seus saberes locais na área de conservação e uso da biodiversidade. Por um lado, a escola contribuiria com acções de educação ambiental para evitar a degradação progressiva dos espaços naturais de uso comum. Este tipo de acções conservacionistas e preservacionistas tem efeito de real conservação dos habitats e dos recursos naturais (DIEGUES, 2000). Além disso, evitou-se assim o uso de um modelo preservacionista com um enfoque autoritário, de cima para baixo, uma vez que, na maioria das vezes, as comunidades locais não são consultadas a respeito da criação de uma área protegida restritiva sobre seu território. Por outro lado, pretendia-se criar um modelo que fosse viável financeiramente.

Em Magoene, o Parque pretende ser uma área de reserva natural de grande beleza cênica de destino turístico e do chamado ecoturismo. Nele estão patentes os exemplos de uma convivência entre a escola, com os seus saberes científicos, aprofundados a partir do saber local da comunidade e, a comunidade com o seu saber local, modificado a partir das contribuições científicas dos seus membros menores que frequentam a escola, assim como da aprendizagem resultante dos períodos de educação ambiental participativa.

Conclusão

Chegados a este ponto, pode-se concluir que a relação entre o currículo local e o saber local baseia-se no pressuposto a partir do qual se defende que o saber emerge no momento em que se consegue questionar algo que até aí era entendido como evidente.

Os projectos de intervenção educativa no Ensino Básico contribuem para a formação pessoal e social das crianças. Por isso, a comunidade deve ser vista como um sistema, sendo a escola um dos elementos do mesmo, ou um dos seus subsistemas.

É necessário incluir as experiências dos alunos e reflectir o carácter diversificado da comunidade envolvente da escola. Daí que o currículo local faça com que se deixe de definir a educação escolar apenas em função da promoção da aprendizagem de natureza instrumental.

Nos dias de hoje, a implementação do currículo local assegura a participação de diversos agentes educativos.

Bibliografia

- BARREIROS, João Carlos. *A turma como grupo e sistema de integração*. Uma abordagem sistemática da comunicação na turma. Porto, Porto Editora, 1996. 190 p.
- DGEDGE, Gustavo Sobrinho. *Curriculum local: uma perspectiva em educação ambiental*. Síntese, Ano III, número 6. Maio de 2008. pp. 21-26.
- DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). *Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil. Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. São Paulo, Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal Cobia-Coordenadoria da Biodiversidade NUPAUB - Universidade de São Paulo, Fevereiro de 2000.
- TRINIDADE, Rui et al. *As escolas do ensino básico como espaço de formação pessoal e social. Questões e perspectivas*. Porto, Porto Editora. 1998. 223 p.

2.8. Pedagogia de apropriação do saber local a partir de uma prática interdisciplinar: o caso de “vua-vua”

Jó António Capece³⁶

Resumo

O presente texto pretende fazer uma abordagem teórica do binómio Etnometodologia e Currículo, tomando como pressuposto básico de que o currículo não seria visto como uma coisa acabada, mas sim como um processo e produto de coisas vividas. Para que tal seja, torna-se pertinente criar uma plataforma pedagógico-didáctica que sirva de alicerce teórico apropriado. Sendo assim, trago como exemplo uma abordagem referente ao “vua – vua”, com o objectivo de que as experiências desta abordagem e de outras similares, tenham que ser consideradas como conteúdos - experiências interdisciplinares, para não figurar como uma directriz vinda acabada dos fazedores das políticas públicas educacionais e pronta para ser cumprida pelos educadores. Para que esta empreitada seja profícua, exige dos professores um planeamento conjunto de modo a que o material dele resultante seja uma sugestão de trabalho. Por isso, afigura-se necessário e pertinente uma abordagem interdisciplinar, o que dá azo a um diálogo entre os interessados, tendo como pano de fundo o estabelecimento de intersubjectividades. Os subsídios aqui trazidos a partir da experiência do pesquisador na prática pedagógica, confrontada com os fundamentos teóricos de vários autores, permitiu concluir que a construção de uma Didáctica que se preze interdisciplinar, precisa alicerçar-se em trocas intersubjectivas, isto porque o seu exercício implica também disposições pessoais, posto que os saberes não estão “flutuando” anonimamente, mas são portados por pessoas, além do que são pessoas que fazem a articulação dos saberes. Significa isso que a interdisciplinaridade é um processo epistemológico que se processa sociologicamente; é uma articulação de saberes que se faz por meio da relação entre pessoas portadoras desses saberes. Ademais: é preciso ter em conta que o exemplo aqui exposto precisa ser tomado em conta pelo educador apenas como possibilidades e, como tal, este se presta a insinuar algumas generalizações.

Palavras-chave: Currículo Local, Etnometodologia, Interdisciplinaridade, Didáctica, Pedagogia.

Introdução

O presente artigo pretende, a partir da etnometodologia, fazer uma ponte entre o currículo e a prática pedagógica, numa situação concreta de ensino e aprendizagem, com o objectivo de mostrar como o conceito moderno de currículo corresponde àquilo que as etnometodologias perseguem embasadas em duas vertentes: a Epistemologia e a Didáctica, sendo que esta decorre daquela, já que o seu fundamento está alicerçado no interesse, enquanto a Epistemologia está fundada em conhecimentos metodologicamente validados.

³⁶Coordenador do Projecto “O Currículo Local na Universidade Pedagógica: estratégias epistemológicas e didáctico - metodológicas da sua implementação, sob os auspícios do CEPE (Centro de Estudos de Políticas Educativas), Professor Associado, Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil. Docente nos Cursos de Graduação e Pós- Graduação, afecto ao Departamento de Física da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Pedagógica – Maputo.

Nesta teia de ideias, toma-se como pressuposto básico aquele conceito de currículo que está patente nos saberes das práticas quotidianas das comunidades. Assim sendo, o currículo não seria visto como uma coisa acabada, mas sim como um processo e produto de coisas vividas.

Um exemplo aqui trazido não deve ser entendido como uma receita acabada e pronta a ser seguida cegamente pelos professores, mas sim objectiva criar neles um exercício que os “obrigará” à procura do saber local, que não precisa estar necessariamente nas comunidades, como também em programas de rádio, em jornais diários, em programas de TV ou mesmo em actividades da igreja e associações da sociedade civil. Este modo de estar demanda do professor uma sensibilidade de busca contínua de quais saberes locais podem ser encontrados não somente nos antepassados, mas em outros meios. Para que isto seja profícuo, exigirá do professor um planeamento conjunto de modo a que o material dele resultante chegue aos alunos mais como uma sugestão do que como uma coisa acabada e pronta para ser consumida.

No referido planeamento poderão ser previstas, dentre várias actividades, as seguintes:

- a. realização de visitas com os alunos, à estas situações. Em tais visitas, além da observação, os alunos poderão ter o ensejo de fazer pequenas entrevistas;
- b. descrição destes fenómenos, ou seja, antes do professor levar a actividade para a sala de aulas poderá solicitar por parte dos alunos a sua

Uma prática interdisciplinar: o caso de “vua-vua”

Neste sentido, tomamos o exemplo de “vua-vua” como mote para desenvolvermos este item.

Antes de imbuirmo-nos em detalhes sobre esta prática, torna pertinente, antes de mais, determo-nos sobre o conceito de interdisciplinaridade. O conceito em referência alude a uma relação de reciprocidade, de mutualidade, de interacção, possibilitando um diálogo entre os interessados, tendo como pano de fundo o estabelecimento de intersubjectividades.

O ensino interdisciplinar surge como uma nova resposta, uma nova pedagogia que privilegia o diálogo e a estimulação de práticas cooperativas. Isto pressupõe a supressão de barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que tenham o mesmo projecto educativo.

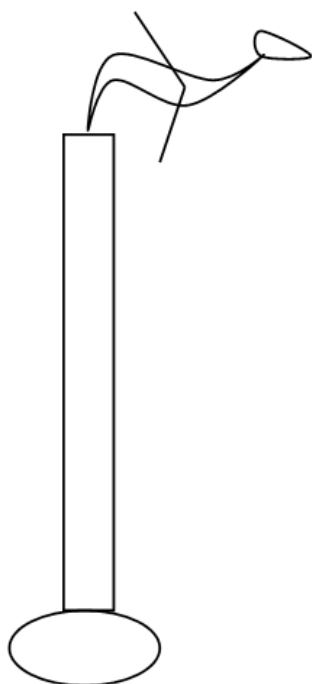
Neste sentido, educador e educandos, envoltos intencionalmente com a mesma realidade, deparam-se numa mesma tarefa e ambos são sujeitos na acção de desvelar o saber de uma forma crítica.

Um primeiro elemento característico de uma experiência interdisciplinar é a descrição do fenómeno, uma vez que ela abre perspectivas neste sentido. Sendo assim e supondo que o professor na sua busca, no seu garimpo junto à sua comunidade tenha perscrutado os saberes no “vua-vua”, uma primeira actividade passaria pela efectivação de uma visita de estudo com os seus alunos.

Aqui chegados, ele pediria para que estes descrevessem o fenómeno que estariam a observar. A descrição é um elemento chave nesta empreitada, uma vez que com ela se levantam muitas qualidades de aprendizagem, tais como habilidades, comparações, classificações e observações. E nesta diversidade de habilidades está subjacente o elemento interdisciplinar, na qual desenvolvem a capacidade de escrita e de fala.

1. Descrição linguística

A “ave” “vua-vua”, assim denominada pelas comunidades locais do Dondo, concretamente pelos cooperativistas da “Cooperativa Artesanal do Dondo”, é um objecto de arte para decorar residências, escritórios e outros espaços comuns. Ele é feito de madeira a que se designa por “pau-preto” sendo composto de uma base de sustentação de forma circular, com o perímetro de 18 centímetros, um “tronco” de cerca de 15 centímetros, onde na sua extremidade superior apresenta um fulcro que assenta a “cauda” da “ave”. É sobre este fulcro que a “ave” realiza os seus movimentos de rotação. O conjunto termina com a “cabeça” com bico pontiagudo onde a meio se apoiam duas “asas” que se mantêm equilibradas. (veja a figura abaixo):



O momento em que os alunos, com as suas próprias falas, conseguem passar a mensagem acima descrita é bastante significativo, uma vez que os possibilita, através da fala e da escrita, uma das abordagens interdisciplinares, desenvolverem também habilidades linguísticas.

Além de habilidades linguísticas podemos encontrar também as de mensuração, uma vez que foi medindo com uma fita métrica que o aluno chegou a conclusão que “a base de sustentação de forma circular tem o perímetro de 18 centímetros e um ‘tronco’ de cerca de 15 centímetros”; habilidades de classificação, uma vez que nestas comunidades existem vários tipos de madeira: ‘pau-rosa’, ‘panga-panga’, ‘umbila’, ‘chanfuta’, ‘pinho’ e ‘pau-preto’.

Entre estes vários tipos de madeira que abundam na região, o aluno conseguiu estabelecer uma devida classificação e dizer que a que estava em estudo é a de ‘pau-preto’; habilidades de observação, ao chegar à conclusão que a base tem “a forma circular”; habilidades de sequenciação, uma vez que a descrição foi gradativa, começando da base até à cabeça, numa sequência lógica.

Figura 1: Modelo da ave

A interdisciplinaridade também é patente no momento em que, na sua descrição, o aluno lança mãos a outros conceitos de outras disciplinas, tais como: geometria, ao aludir à forma circular; aritmética, quando fala das medidas; física e matemática, com a noção de equilíbrio; de biologia, ao mencionar as componentes de uma ave, nomeadamente: cabeça, tronco e membros.

Os pressupostos acima aferidos além de consubstanciarem a prática interdisciplinar, estimulam outrossim a actividade independente do educando, que se manifesta a partir do momento em que o educador respeita o modo de ser de cada um deles; respeita o caminho que cada um deles empreende na busca da sua autonomia: “*O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.*” (FREIRE, 1996: 66).

Outro elemento nesta prática pedagógica consiste no estímulo da fala do educando, dando-lhe espaço para expressar as suas ideias, ouvindo a sua voz, já que está carregada de símbolos, de linguagem e de gestos.

A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo (GIROUX & MCLAREN, apud MOREIRA & SILVA, 1999: 137).

Importa salientar que só com uma prática interdisciplinar é que foi possível estabelecer-se a descrição do fenómeno “vua-vua”, já que esta prática estimula a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. Esta premissa parte do pressuposto básico segundo o qual, *“o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve sobretudo participação”* (FAZENDA, 2000: 94).

Uma comunicação que se manifesta a partir da altura em que o professor, munido de seus ideais as socializa com o grupo da mesma classe, mediante um planeamento. Para tanto, a escola, como instituição, precisa abrir as suas portas para a efectivação dessa comunicação, isto porque numa mesma instituição nos deparamos com educadores com diferentes práticas.

Neste sentido, se a instituição “concede” espaço, tempo e estimula o diálogo, abrem-se grandes probabilidades de o professor aprender com os seus colegas, uma vez que *“a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”* (FAZENDA, 2000: 86).

Isto quer dizer que a construção de uma Didáctica que se preze interdisciplinar, precisa alicerçar-se em trocas intersubjectivas, isto porque o seu exercício implica também disposições pessoais, posto que os saberes não estão “flutuando” anonimamente, mas são portados por pessoas, além do que são pessoas que fazem a articulação dos saberes. Significa isso dizer que a interdisciplinaridade é um processo epistemológico que se processa sociologicamente; é uma articulação de saberes que se faz por meio da relação entre pessoas portadoras desses saberes.

É assim que se mostra pertinente que os exemplos aqui trazidos precisam ser tomados em conta pelo educador apenas como possibilidades e, como tal, estes se prestam a insinuar algumas generalizações.

Assim sendo, este não deve ser tomado como modelo a ser aplicado taxativamente a outras situações. Por isso, o educador precisa embrenhar-se nas comunidades e aí ter a habilidade de buscar as significações que estão adjacentes e subjacentes nestes e noutros exemplos. Ou seja, precisa buscar significações e interesses culturais que podem ser encontrados no quotidiano das comunidades onde ele se encontra inserido: *“O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos do universo temático (...) ou o conjunto dos seus temas geradores”* (FREIRE, 1999: 87).

Neste sentido, a questão deve ser vista sob o ponto de vista epistemológico. Para tanto, o planeamento entre professores da mesma classe é importante, já que ele estimula *“o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribui para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados nas práticas quotidianas”* (FAZENDA, 2000: 79).

É neste planeamento que a prática pedagógica (curricular) de cada educador se articula ao projecto educativo colectivo da escola, lugar para onde confluem referenciais éticos universais e onde efectivamente se aglutinam determinações de vária ordem, o que possibilita que esta empreitada constitua um projecto aberto a uma construção institucional de práticas corriqueiras. Só assim é que este planeamento transforma-se num projecto de apropriação do mundo concreto que se vive e se constrói em intersubjectividades. *“Um projecto aberto à realização de imprevisíveis demandas e direitos singulares, parciais e universais”* (CASALI, 2000: 15).

E isso só será profícuo se proporcionarmos a este educador uma formação que o possibilite a captação destes contornos ecológicos que o circundam.

Torna-se pertinente ressaltar que tais pressupostos só se conseguirão alcançar se se ultrapassarem alguns constrangimentos, tais como:

a. os de ordem epistemológico/institucionais, respeitando a verdade e a relatividade de cada disciplina, o que passaria pela supressão da rigidez das estruturas institucionais, estas que *grosso modo* reforçam o monopólio epistemológico das diferentes ciências;

b. os de ordem psicossociológico/culturais: muitas das vezes os educadores se acomodam em práticas que desencorajam a interação, o diálogo entre vários participantes no processo de ensino-aprendizagem uma vez que são acossados pelo medo de perderem o prestígio pessoal. Isto ocorre devido ao desconhecimento do real significado do que seja um projecto interdisciplinar e devido à falta de uma formação específica;

c. os de ordem metodológica, já que a implementação de uma metodologia interdisciplinar pressupõe o questionamento do conteúdo de cada disciplina, tomando como parâmetro o tipo de indivíduo que se pretende formar;

d. os de ordem de formação, uma vez que a interdisciplinaridade convida-nos ao estabelecimento de uma relação pedagógica arraigada na transmissão do saber de uma dada disciplina ou dum dado conteúdo fundado numa relação dialógica onde a palavra-chave é a construção do saber com base na cooperação de todos os intervenientes. Sendo assim, torna-se pertinente que, ao lado de uma formação teórica se estabeleça outrossim um treino permanente visando uma troca contínua de experiências já que a interdisciplinaridade está fundada naquele pressuposto que defende a reconstrução da unidade dos objectos que a fragmentação dos métodos separou. Esta reconstrução da unidade permitiria então analisar com maior acuidade as situações globais, os limites do seu próprio sistema conceitual e quiçá, dar mais ensejo ao diálogo entre as disciplinas;

e. por último, os de ordem material, uma vez que para a implementação de uma acção interdisciplinar toma-se como pressuposto que o planeamento do espaço e do tempo sejam primordiais.

O momento de descrição terminaria pedindo aos educandos para levarem consigo algo que documente o evento visitado. Tal documentação poderia ser um esboço em forma de desenho daquilo que teriam observado; em forma de fotografias; em forma de mapeamento ou mesmo em forma dum pequeno texto escrito com punho e palavras próprias, já que nesta fase pressupõe-se que os alunos teriam pequenos apontamentos sobre a entrevista que teriam feito às comunidades locais.

Isto porque captar o ponto de vista dos membros da comunidade não consiste apenas em escutar o que estes dizem como também *“implica situar as descrições deles em seu contexto, e considerar os relatos (...) como instruções de pesquisa”* (COULON, 1995: 90).

Esta actividade ajudaria a problematizar o conteúdo em estudo já que o tornaria reflexivo, implicando daí um permanente desvelamento da realidade, o que daria ensejo à busca da imersão das consciências, resultando deste modo na inserção crítica da realidade que circunda o educando.

Isto porque, quanto maior for o grau de problematização em que se encontram imbuídos os educandos, maior é a probabilidade de se sentirem desafiados e de responderem a este desafio e isto *“...porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto cada vez mais desalienada”* (FREIRE, 1999: 70). Um momento seguinte seria o de pedir aos educandos para, junto dos pais ou de pessoas mais adultas, para com eles recuperarem histórias junto da família sobre as aves por exemplo. Mas também poderia ser sobre a pesca, o artesanato, sobre viagens, sobre comércio, dependendo dos casos. Este momento serviria para que os alunos pudessem recuperar as habilidades técnicas, através da recuperação da história dos momentos e actos marcantes das suas origens.

Uma pedagogia atenta às histórias, às experiências e às linguagens de diferentes

grupos culturais,

terá menos dificuldades de entender as diferentes leituras, respostas e comportamentos que os alunos exibem, por exemplo, ao analisar determinado texto apresentado em classe. (...) É somente começando por estas formas subjectivas que os educadores (...) poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiam formas contraditórias de capital cultural (GIROUX & MCLAREN apud MOREIRA & SILVA, 1999: 146).

Aqui vale o recurso didáctico “memória de vida” comumente usado em comunidades com o domínio limitado de alfabetização, como é o caso vertente.

Este recurso é fundamental porque possibilita esboçar um quadro já vivido, desta feita com outras matizes. Isto porque, quando a memória esboça um quadro já vivido, nunca o faz de modo repetitivo, uma vez que aí não é garantida a precisão da objectividade do orador, possibilitando outrossim a riqueza da subjectividade, que de igual modo, é fidedigna e constitui uma premissa de validade das informações, pois substitui o propósito de precisão por um outro que é o de resgatar do quadro, aquilo que foi mais relevante a ponto de se tornar inesgotável e inesquecível:

“inesgotável porque ao recuperar o vivido de forma diferente da que foi vivida torna o ontem em hoje, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com perspectiva de amanhã. Movimento próprio de toda e qualquer produção de conhecimento” (FAZENDA, 2000: 83).

A localização espacial também é importante: no momento da documentação os alunos têm que fazer um mapeamento dos locais que estão visitando.

Este momento é também interdisciplinar, já que em vez do foco estar centrado apenas no “vua-vua”, o educando lança mão a outros saberes que têm a finalidade de complementar o objecto em estudo.

O último momento seria o de sistematização: depois do trabalho de campo, que consistiu em visitas de estudo e entrevistas; depois de em casa os educandos recuperarem junto dos pais e ou de outras pessoas mais idosas, histórias da família ligadas ao tema; depois de mapear o local através dum pequeno esboço, depois de construírem um pequeno texto à volta do objecto de estudo, é chegado o momento de, em sala de aula, fazer-se uma sistematização desse mosaico de conhecimentos, dos saberes apreendidos junto das comunidades, conhecimentos e saberes estes que até então se apresentavam assistematizados.

Se o foco da discussão for, por exemplo, a noção de equilíbrio, teria chegado então o momento de trazer para a sala de aulas as experiências vividas pelo educando no seu quotidiano à volta da noção de equilíbrio, uma vez que durante a observação ele teria chegado à conclusão que a “ave” só se mantinha nesta posição apenas no caso em que as duas “asas” fossem colocadas em simultâneo.

E mais, tal equilíbrio só se alcançou depois de várias tentativas empíricas feitas pelo artesão. Neste caso, pedir-se-ia que os alunos, com base na sua vivência do quotidiano construíssem uma balança com base no material local e de fácil acesso. Esta balança seria levada para a sala de aulas e com ela far-se-iam experiências. Só depois desta experiência, só depois de os alunos verificarem que a balança fica em equilíbrio a partir do momento em que o ‘prato’ à esquerda tem o mesmo peso do que o que se situa à direita, é que se poderia passar para a analogia entre os pratos da balança que se equilibram com as asas da “ave” que também assim se comportam depois de várias tentativas dos artesãos. Só depois desta analogia entre o equilíbrio da balança e da “ave” é que se faria a inferência deste saber, para o caso da equação que confirma a igualdade entre as duas asas do “vua-vua”.

Para socializar esta experiência, o professor poderia discuti-la com outros professores

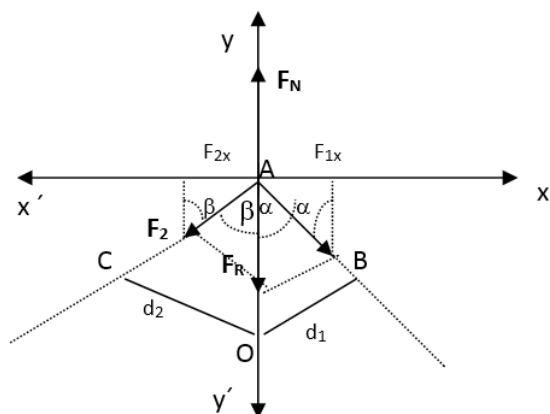
da mesma classe e com os de outras disciplinas, isto porque foi provado que para a concretização dos pressupostos didáctico-metodológicos neste “vua-vua”, lançou-se mãos a outras disciplinas tais como a Biologia, a Geometria, a Geografia, a Física, a Matemática, enfim, foi uma experiência interdisciplinar.

Nesta socialização que emerge a partir do planeamento, serviria de momento chave para sugerir a outros educadores a busca em outras áreas de conhecimento, acerca de outros exemplos. É nesta busca, fundada numa abordagem interdisciplinar que “desprende” o professor da inércia em usar os exemplos aqui expostos como receitas, como directrizes a seguir sem nenhum questionamento, já que o que o exemplo aqui descrito não constitui “...um esquema-receituário de programação, mas de um estabelecimento de coordenadas para pensar e actuar na prática” (SACRISTÁN, 1998: 297).

Para isso, insista-se, é necessário que se dê primazia à formação do educador. Uma formação que lhe possibilite a captação das significações culturais que se encontram nas comunidades locais onde ele se encontra inserido. Só com esta visão de conjunto, só com esta possibilidade de apropriação dos contornos ecológicos que permeiam a comunidade é que o educador poderá trazer à superfície outros exemplos. Sem este exercício, corre-se o risco em se cair em mais numa “directrização”, em mais “pacotes”, em mais uma “cartilha” que vem de cima para baixo, prontos para serem aplicados sem nenhum questionamento. É que,

Boa parte da rigidez do ensino, da falta de acomodação às condições do aluno ou do meio cultural, do fracasso escolar provém dessa dependência dos professores quanto ao plano de conteúdos realizados fora das condições de sua prática e dos interesses e possibilidades dos alunos (SACRISTÁN, 1998: 298).

2. Descrição Físico – Matemática



Legenda: Nesta representação, α e β são ângulos que as forças F_1 e F_2 respectivamente, fazem com o eixo das ordenadas; F_{1x} e F_{2x} são as suas projecções sobre o eixo das abcissas; F_R é a força resultante e F_N é a normal, com a mesma intensidade da força resultante, diferindo no sentido, d_1 é a distância que vai desde o ponto O até a linha da acção da força F_1 e d_2 , a distância que vai desde o ponto O até a linha de acção da força F_2 . Nesta representação, as forças F_1 , F_2 , F_R e F_N vêm carregadas para ilustrar que são vectores diferentemente de F_{1x} e F_{2x} que são projecções.

Em tais tentativas, os artesãos sem se aperceberem, estavam usando as leis da Física, mormente sobre o equilíbrio dos corpos.

Para explicar tal fenómeno, supõe-se que através do ponto de apoio situa-se uma recta imaginária, ao longo da qual se orienta a força resultante F_R , perpendicular ao plano horizontal (veja a figura 1).

De acordo com a condição de equilíbrio estático dos corpos, a soma das projecções das forças aplicadas ao sistema é nula, ou seja:

$$\sum_{x=1}^n F_x = 0 \quad (1)$$

Em se tratando dum sistema de duas forças, $n = 2$, ter-se-á:

$$F = F_1 + F_2 = 0 \quad (2)$$

A projecção de F sobre o eixo das abcissas é igual à soma das projecções das forças F_1 e F_2 sobre este mesmo eixo, ou seja:

$$F_{1x} + F_{2x} = 0 \quad (3)$$

A partir da figura 4 e com o auxílio das relações trigonométricas para um triângulo rectângulo, tem-se:

$$F_{1x} = F_1 \sin \alpha \quad (4)$$

$$F_{2x} = - F_2 \sin \beta$$

Substituindo a expressão (4) na (3), recebemos:

$F_1 \sin \alpha - F_2 \sin \beta = 0$, o que é o mesmo que:

$$F_1 \sin \alpha = F_2 \sin \beta. \quad (5)$$

Uma vez que os triângulos AOB e AOC são rectângulos em B e C respectivamente, tem-se, em função das razões trigonométricas para triângulos deste género, que:

$$\sin \alpha = \frac{d_1}{|OA|} \quad \text{e} \quad \sin \beta = \frac{d_2}{|OA|}$$

Substituindo estas duas últimas expressões na expressão (5) recebe-se que,

$$F_1 \frac{d_1}{|OA|} = F_2 \frac{d_2}{|OA|}$$

Do que resulta: $\boxed{F_1 d_1 = F_2 d_2} \quad (6)$

Com esta última expressão é possível determinar a grandeza que deve ser igual para ambas as forças para que o corpo se encontre em equilíbrio. Algebricamente, este equilíbrio é encontrado através do produto entre o módulo da força e a distância entre a linha de acção do eixo de rotação. São estes valores que caracterizam o eixo de rotação da força.

Conclusão

Da observação e análise do fenómeno físico que ocorre, verifica-se, com a ajuda da última expressão, que o estado de equilíbrio da “ave” é adquirido quando lhe são acopladas as duas asas. Também pode-se dizer que o centro de massa da “ave” encontra-se no ponto de apoio, onde se acha a resultante de todas as forças que actuam no sistema.

É o tal ponto que os cooperativistas procuravam sem cessar, empiricamente através do “método das tentativas”, “pondo e tirando a “ave”, no ponto de equilíbrio, até as duas asas se aproximarem em peso.”

No caso da expressão (6) F1 e F2 correspondem as asas da “ave”; d1 e d2 são distâncias que vão desde os pontos de aplicação das respectivas forças até à linha de acção das forças que coincide com o eixo das ordenadas.

Quer seguindo este método quer seguindo o “científico”, o resultado que se alcança é o mesmo, com largas vantagens para o primeiro, uma vez que ele se interioriza com as condições objectivas e práticas do alcance do tal ponto de equilíbrio. O mesmo não se diria de alguém que se limitasse em estudar no “vazio” as tais condições de equilíbrio sem acomodá-las a situações concretas, como foi o caso vertente.

Procedendo-se assim, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser o de “transferir” conhecimentos do educador para o educando, aquilo a que FREIRE (1999) chama de “Educação Bancária”, passando para um processo de construção onde são contempladas as experiências, os saberes anteriores dos educandos, que, junto com o educador, alcançam o novo saber. Este conhecimento científico que parte da elaboração do conhecimento prático e vivido, dando valor às etnometodologias são o que deve ser estimulado, uma vez que dá azo à construção de um currículo crítico (SACRISTÁN, 1998), já que é resultante de práticas do quotidiano das comunidades locais.

Referências bibliográficas

- CASALI, Alípio. *Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal*. In: vários. *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas, Papirus, 2001. (no prelo).
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 5. ed. São Paulo, Papirus, 2000.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- MOREIRA, António Flávio & SILVA, Tomas Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. São Paulo, Artmed, 1998.

2.9. Análise da percepção dos professores em relação ao ensino centrado no aluno e orientado para o desenvolvimento de competências nas aulas de Educação Física

Pedro Pessula³⁷

Resumo

Em 2003 foi introduzido o novo currículo do Ensino Básico que se fundamenta no facto de a educação ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais como factores de coesão social e de não exclusão. Para a concretização deste princípio, o ensino deve ser centrado no aluno, porque aprender é descoberta individual, apesar de não ser secundarizada na actividade grupal. Nesta nova pedagogia, é fundamental respeitar o ritmo da criança, suas aptidões, seus interesses, a liberdade para buscar aptidões e descobertas, sendo o ensino orientado para o desenvolvimento de competências. Neste sentido, o nosso estudo pretende averiguar como professores primários desenvolvem e avaliam as competências nas aulas de Educação Física e como orientam o ensino centrado no aluno. Para a realização do estudo, recorreremos à pesquisa qualitativa. Foram abrangidos pelo estudo 7 professores das Escolas Primárias de Machava Bedene e do Bairro Singathela que leccionam o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Usamos como instrumento para a recolha de dados a entrevista e a observação não participante. Para a análise das entrevistas recorreremos ao método de análise de conteúdo. Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os professores entendem o ensino centrado no aluno como sendo a indicação do aluno para ser modelo, isto é, exemplificar os exercícios que o professor indica; outros entendem que é explorar o que o aluno já sabe e traz consigo; em relação ao desenvolvimento de competências verificamos que os professores entendem como o aluno sabe um determinado conteúdo; em relação à avaliação de competências, avaliam o saber e o saber fazer e a maioria afirma que avalia a entrega do aluno, a motivação e a coordenação motora. A maioria dos professores demonstra não possuir conhecimento sobre competências básicas a desenvolver no aluno do Ensino Básico e não possui estratégias de como concretizar o ensino centrado no aluno.

Palavras- chave: Ensino centrado no aluno, Competências, Educação Física.

Introdução

Em 2003 foi introduzido o novo currículo do Ensino Básico com a finalidade de tornar o ensino mais relevante. Neste sentido, o aluno deve adquirir conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade (PCEB, 2003).

Para alcançar esta finalidade, o ensino deve ser integrado e articulado em todas as áreas de aprendizagem que compõem o currículo, conjugado com as actividades co-curriculares. Assim, o PCEB (2003) recomenda, entre outras metodologias, o ensino baseado em habilidades ou competências, aprendizagem centrada no aluno, construtivismo e aprendizagem reflexiva, ensino em espiral e ensino orientado para actividade.

³⁷Mestre em Ciências de Educação/Ensino de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica, Faculdade de Educação Física e Desporto

Segundo Perrenoud (2000), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Este autor, chama a atenção de que não basta colocar um verbo de acção em frente dos saberes disciplinares, é necessário partir da análise de situações, da acção, e disso derivar conhecimentos úteis para a vida (Perrenoud, 2000).

Perrenoud (2000) identifica como competências básicas para a autonomia das pessoas, as seguintes:

(i) saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;

(ii) saber formar e conduzir projectos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;

(iii) saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistémica;

(iv) saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma actividade colectiva e partilhar liderança;

(v) saber construir e estimular organizações e sistemas de acção colectiva do tipo democrático;

(vi) saber gerenciar e superar conflitos;

(vii) saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;

(viii) saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.

O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) preconiza que as competências a desenvolver devem formar um aluno capaz de reflectir e ser criativo de modo a intervir na comunidade e na sociedade. Assim, definiram-se como competências básicas as seguintes: desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas como somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; adquirir noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio; praticar actividades físicas, jogos tradicionais e desportivos (PCEB, 2003).

Segundo Perrenoud (2000), para desenvolver competências é preciso que a aprendizagem seja baseada na resolução de problemas, propondo tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos, suas experiências (vivências) e seus sentimentos. Neste sentido, é fundamental respeitar o ritmo da criança, suas aptidões, seus interesses, a liberdade para buscar aptidões e descobertas.

Para Assmann (1996), é necessário criar melhores situações de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhor ecologia cognitiva, melhores interacções geradoras da vibração bio-psico-energética do sentir-se como alguém que está aprendendo, porque *“educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante suas próprias experiências, para a sua dignidade de sujeitos do futuro”* (p.22).

Pensar no aluno como sujeito do futuro, referimo-nos a olhar a criança como actor e autor de sua própria história e cultura, que necessita de ter consciência de si, dos outros e do mundo, o que pressupõe trabalhar na perspectiva da corporeidade.

A educação da corporeidade exige a complexidade do pensar, em que o uno e múltiplo, certo e incerto, lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada (Moreira et al, 2006).

Para Morin (2000), todo o conhecimento, ao ser ensinado, deve ser pertinente, exigindo que se torne evidente o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. A corporeidade é multidimensional por ser uma unidade complexa, tal como a sociedade.

A corporeidade deve ser educada, em primeiro lugar, para o reconhecimento da condição humana.

A escola deve ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo num mundo complexo. Pois, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis do todo e há um tecido interdependente, interactivo e inter-retroactivo entre o objecto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (Morin, 2000).

A perspectiva da corporeidade encontra-se enquadrada no PCEB (2003) ao preconizar um ensino centrado no aluno no qual a aprendizagem deve ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais como factores de coesão social e de não exclusão.

Segundo Bicudo (2006), o ensino centrado no aluno é aquele se preocupa com a realização do ser humano/da criança, o que significa auxiliar o individuo a se tornar pessoa. Isso pressupõe levar o aluno à descoberta de si a partir de seus sentimentos e experiências, que é um dos pressupostos da corporeidade.

O professor, nesta filosofia de educação, é o facilitador da aprendizagem, por isso, deve ser criativo, autêntico e providenciar recursos importantes e diversificados para uma aprendizagem significativa. Assim, o professor deve levar o aluno a compreender a sua identidade; perceber sua vocação; satisfazer as suas necessidades fundamentais; manter-se intencionalmente dirigido para a vida; perceber quando um problema é existencial e exige esforço para enfrentá-lo e superá-lo (Maslow, 1974, apud Bicudo, 2006). Neste sentido, a aprendizagem deve ser significativa para o aluno.

Aprendizagem significativa, segundo Moreira & Simões (2006), deve estar centrada na corporeidade ao procurar buscar respostas para os sentidos dos movimentos, das motivações e dos porquês da acção de jogar. Porque não é possível convencer o outro do que não está convencido. Ser professor é muito mais que ser instrutor de exercícios ou de actividades desportivas, porque o ser humano não aprende somente com a sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação. A compreensão do ser humano como um todo é um começo para aceitar o corpo, suas emoções, seus pensamentos, sua cultura e suas expressões sociais na perspectiva unificada.

Segundo Assmann (1995), a importância da corporeidade na acção pedagógica está no alargar a nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas; que mais tarde irão se manifestar pela deterioração da qualidade de vida.

Estas novas abordagens do Ensino Básico no nosso país levam-nos a questionar se os professores estarão preparados para este novo desafio, passados 8 anos depois da introdução do novo currículo. Assim, pretendemos compreender como professores das escolas primárias do Posto Administrativo da Machava desenvolvem as competências nas aulas de Educação Física e como orientam o ensino centrado no aluno.

Objectivo

Definimos como objectivo geral do nosso estudo, analisar a percepção e o fazer pedagógico dos professores das escolas primárias em relação às novas abordagens do Ensino Básico no nosso país, designadamente, ensino centrado no aluno e ensino baseado em competências.

Para a concretização deste objectivo, definimos como objectivos específicos (i) identificar o significado que os professores atribuem ao ensino centrado no aluno; (ii) verificar como o professor operacionaliza o ensino centrado no aluno; (iii) identificar o significado que os professores atribuem ao ensino para o desenvolvimento de competências; (iv) averiguar como os professores leccionam as aulas para desenvolver competências.

Metodologia

Para a realização deste estudo, recorreremos à pesquisa qualitativa por ser aquela em que a investigação decorre num ambiente natural que serve de fonte directa para a colecta de dados e permitir ao pesquisador interagir com o sujeito pesquisado.

A abordagem metodológica está alicerçada na perspectiva fenomenológica porque, de acordo com Martins (2006, p.55), *“abre a possibilidade de descrição, análise e reflexão da realidade vivida pelo professor ao estar com os outros, alunos e professores, dando destaque à perspectiva da existencialidade humana, que se efectiva na complexidade do imediato e na vida”*.

A fenomenologia descreve as condições da existência que incluem o poder de fazer escolhas nos limites da facticidade humana e dos modos factuais de existir. Essa descrição torna o ser humano capaz de analisar, explicar, julgar e reflectir sobre suas experiências vividas (Martins, 2006). Deste modo, a abordagem fenomenológica permite ao pesquisador descrever as situações, as pessoas, os ambientes e recolhe depoimentos dos sujeitos pesquisados (Dias, 2009).

Em oposição às soluções dadas pela ciência e sua metodologia científica, *“a fenomenologia busca soluções na descrição da experiência imediata. Vai à realidade vivida e busca a descrição cuidadosa da estrutura básica da experiência directa. Soluciona-se, dessa forma, a dicotomia cartesiana sujeito-objecto”* (Martins, 2006, p. 49).

Amostra e local de estudo

O estudo foi realizado no Posto Administrativo da Machava, Município da Matola envolvendo as Escolas Primárias Completas de Machava Bedene, Bunhiça, Machava Sede e de Singathela.

A nossa amostra, escolhida por conveniência, foi constituída por 8 professores que leccionam da 3ª à 7ª classe do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. No quadro 1 apresentamos as características da nossa amostra.

Quadro 1: Caracterização da amostra

ID	Escola	Classe	Idade	Sexo	Formação
P01	Machava Bedene	4ª	26	F	10ª+2/2007
P02	Singathela	6ª, 7ª	43	M	6ª+3/CFPP Homóine/1986; 10ª+2
P03	Singathela	5ª	35	F	UP/História
P04	Bunhiça	4ª	33	M	10ª+2/2002; UP/FEFD
P05	Machava Sede	3ª	37	F	IMAP; UP/Educação Infanti
P06	Machava Sede	5ª	31	F	10ª+2/IMAP/2007/EF; UP/Psicologia Educacional
P07	Machava Sede	6ª	48	M	UP/FCEFD/2009
P08	Machava Sede	4ª	33	M	IMAP/2002
Média			35,8±6,9		

Caracterizando a nossa amostra, verificamos que dos 8 professores, 4 são do sexo feminino e outros 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 26 e 48 anos ($35,8 \pm 6,9$) que leccionam da 3^a à 7^a classe. Em relação à formação, verificamos que eles possuem formação diversificada, sendo que 4 estão a estudar na UP, 6 foram formados pelo IMAP e 1 pela UP/FEFD.

Instrumentos para a recolha de dados

As pesquisas qualitativas possuem características multi-metodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de recolha de dados. Entre os mais aplicados, estão a entrevista em profundidade (individual e grupal), a análise de documentos e a observação participante ou não. Assim, para a recolha de dados usamos a técnica de entrevista, que se distingue pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Correctamente valorizados, permitem retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos, caracterizando-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores.

Utilizamos a técnica de observação não participante para percebermos como os professores leccionam as aulas de modo a identificar o fazer pedagógico em relação ao ensino centrado no aluno e baseado em competências. A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do facto.

Método para análise de dados

Para a análise das entrevistas usamos o método de análise de conteúdo que segundo Bardin (1997) é privilegiado para as entrevistas transcritas, pois, tal forma é mais estável e dá-nos a possibilidade de reler e voltar ao documento tantas vezes quantas necessitamos. Pretendíamos com esse tipo de análise compreender criticamente o sentido das respostas, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas nas respostas.

Este método foi adaptado e validado para a Educação Física por Moreira, Simões & Porto (2005) como Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Este método tem como finalidade compreender e interpretar os relatos dos sujeitos de uma pesquisa, os quais emitem uma opinião, carregada de sentidos, de significados e de valores, sobre um determinado assunto.

De acordo com Moreira, Simões & Porto (2005), este método apresenta os seguintes momentos, relacionados e indivisíveis, na sua trajectória: a descrição, representada pelo relato dos sujeitos, colhido pelos pesquisadores por meio de gravador e depois transcrito na íntegra; a redução, quando os pesquisadores seleccionam os discursos mais significativos na tentativa de tornar mais claro o fenómeno estudado. Os dados são apresentados em percentagens.

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados do nosso estudo reflectem o fazer pedagógico dos professores do ensino primário nas aulas de Educação Física em relação às novas metodologias introduzidas no Ensino Básico, nomeadamente, o ensino centrado no aluno e o desenvolvimento das competências.

Quadro 2: Significado do ensino centrado no aluno atribuído pelos professores

Resposta	N
O aluno é sujeito activo, com ideias próprias, com sentimentos	4
O aluno não é uma tábua rasa	2
O aluno desenvolve por si a sua aprendizagem	5
Aprendizagem orientada com base no aluno	3
O professor é moderador da aula	2

Os resultados que apresentamos no quadro 2 em relação ao ensino centrado no aluno, mostram que para cinco (5) professores, o aluno deve desenvolver por si a sua própria aprendizagem e quatro (4) professores consideram que o aluno deve ser um sujeito activo, com ideias próprias e sentimentos e o professor deve explorar o conhecimento que o aluno traz consigo. Outro grupo de três (3) professores afirma que significa uma aprendizagem orientada com base no aluno.

Dois (2) professores consideram que o aluno não deve ser entendido como uma tábua rasa e para outros dois significa que o professor tem a função de moderar a aprendizagem.

Analisando estas respostas, verificamos que os professores conhecem a filosofia do ensino centrado no aluno ao corroborar com Bicudo (2006) que afirma que o professor deve ser o facilitador da aprendizagem e os alunos devem desenvolver as suas próprias experiências de aprendizagem.

Quadro 3: Prática do ensino centrado no aluno

Resposta	N
O que ele sabe e precisa saber para a sua integração social	1
Dou tarefas aos alunos de modo a demonstrarem as suas capacidades e eu fico a orientar	4
Parte dos conhecimentos que o aluno possui para desenvolver a aula (jogos tradicionais)	5

Em relação a forma como leccionam as aulas, cinco (5) professores afirmaram que partem dos conhecimentos que os alunos possuem para desenvolver a aula e quatro (4) professores dão tarefas aos alunos de modo a demonstrarem as suas capacidades e limitam-se a orientar a actividade. Um (1) professor afirma que desenvolve actividades que o aluno sabe/conhece e precisa saber para a sua integração social.

Ao analisar estes dados, verificamos que contrariamente ao significado que atribuem ao ensino centrado no aluno, a prática demonstra um ensino tradicional no qual eles limitam-se a orientar a aula para o desenvolvimento das capacidades técnicas e físicas, procurando o maior rendimento possível do aluno. Há uma divergência entre o que afirmam e o que praticam nas aulas.

Apenas um professor é que se preocupa com o que o aluno deve saber para a sua integração social.

Quadro 4: Significado do ensino baseado nas competências atribuído pelos professores

Resposta	N	%
Orientar o aluno em actividades que possa exercer na sua vida quotidiana	1	12,5
Basear-se nas capacidades que o aluno tem de realizar exercícios de seu nível (idade, sexo, classe, estatura)	2	25,0
Explorar o que o aluno traz consigo, o que o aluno sabe de um determinado conteúdo	2	25,0
Tem a ver com o saber fazer, saber ser e estar, saber saber	1	12,5
O aluno cumpre com as exigências das tarefas que lhes são atribuídas	2	25,0

Em relação ao ensino com base em competências, os significados atribuídos pelos professores são divergentes ao considerarem que significa **(i)** basear-se nas capacidades que o aluno tem de realizar os exercícios de acordo com a idade, o sexo, a estatura e a classe (2 professores), **(ii)** explorar o que o aluno traz consigo ou o que sabe de um determinado conteúdo (2 professores), **(iii)** o aluno cumpre com as exigências das tarefas que lhe são atribuídas (2 professores); **(iv)** orientar o aluno em actividades que possa exercer na sua vida cotidiana (1 professor); e **(v)** tem a ver com o saber fazer, saber ser e estar e saber saber (1 professor).

Analisando as respostas dos professores, verificamos que metade atribui o mesmo significado ao ensino centrado no aluno. Outros metade considera desenvolver o ensino para o saber, saber fazer e saber ser e estar o que corrobora com Perrenoud (2000) que afirma que as competências devem ser desenvolvidas para se tornar um cidadão autónomo, criativo, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde.

Quadro 5: Prática do ensino baseado em competências

Resposta	N
Tenho explorado o conhecimento do aluno, limitando-me na correcção	2
Deixando os alunos a escolher as actividades que pretendem desenvolver, elevando a sua motivação, actividades para verificar o seu saber e saber fazer	1
Desenvolver actividades que requerem raciocínio e engloba a descoberta das coisas	2
Ser mais exigente nas tarefas	1
Organizar os grupos segundo o seu grau de adaptação ou assimilação da matéria usando um aluno modelo	3

Em relação à prática do ensino baseado em competências, três (3) professores afirmaram que organizam a turma em grupos segundo o nível de assimilação e adaptação da matéria, usando um aluno como modelo; dois (2) professores exploram o conhecimento do aluno e limitam-se a corrigir; dois (2) professores desenvolvem actividades que

requerem raciocínio e descoberta de coisas;

um (1) professor deixa os alunos escolher as actividades, mas verifica o saber e o saber fazer; e um (1) professor é mais exigente nas tarefas.

Analisando as respostas dos professores no seu fazer pedagógico, verificamos que a maior parte lecciona as aulas na perspectiva do ensino centrado no aluno e não demonstra como desenvolve as competências. Uma menor parte procura nas suas aulas desenvolver competências ao ser exigente nas tarefas, ao desenvolver actividades que exigem raciocínio e descoberta e ao desenvolver competências no saber e no saber fazer.

Nenhum professor foi capaz de dar exemplos de como desenvolve as competências dos alunos nas aulas de Educação Física. Apenas dois (2) professores apresentaram exemplos não relacionados com a Educação Física: (i) Passar algumas frases da forma passiva para activa; e (ii) Desenhar um relógio no quadro e pedir ao aluno para marcar 8:30h. Se o aluno marcar, certamente, significa que tem noção de tempo, sabe o que é de manhã, antes do almoço.

Conclusões

Os resultado obtidos neste estudo, permite-nos concluir que:

(i) os professores conhecem a filosofia do ensino centrado no aluno ao atribuir o papel de facilitador ao professor e os alunos devem desenvolver as suas próprias experiências de aprendizagem;

(ii) em relação à prática pedagógica/fazer pedagógico, verificamos que contrariamente ao significado que atribuem ao ensino centrado no aluno, a sua prática demonstra um ensino tradicional no qual eles limitam-se a orientar a aula para o desenvolvimento das capacidades técnicas e físicas, procurando o maior rendimento possível do aluno. Há uma divergência entre o que afirmam e o que praticam nas aulas;

(iii) verificamos que metade dos professores atribuem o mesmo significado entre o ensino para o desenvolvimento de competências e o ensino centrado no aluno e a outra metade considera que é desenvolver o ensino para o saber, saber fazer e saber ser e estar;

(iv) em relação à prática pedagógica, verificamos que a maior parte lecciona as aulas na perspectiva do ensino centrado no aluno e não demonstra como desenvolve as competências. Alguns professores procuram desenvolver competências ao ser exigentes nas tarefas, ao desenvolver actividades que exigem raciocínio e descoberta e ao desenvolver competências no saber e no saber fazer.

No nosso estudo verificamos que os professores das escolas primárias Machava Sede, Machava Bedene, Bunhiça e Singathela não possuem conhecimentos sobre competências básicas a desenvolver no aluno do Ensino Básico, o que demonstra que os professores não consultam os programas de ensino. Também não possuem estratégias para concretizar o ensino centrado no aluno, limitando-se apenas a deixar que os alunos realizem actividades que eles gostam e não actividades significativas para as suas vidas.

Bibliografia

- ASSMANN, Hugo. *Métáforas novas para reencantar a educação. Epistemologia e Didáctica*. Piracicaba, Editora Unimep, 1996.
- _____. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba, UNIMEP, 1995.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BICUDO, Maria. "A Filosofia da educação centrada no aluno". In: MARTINS, Joel & BICUDO, Maria (Org.). *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São

- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2004.
- DIAS, Hildizina. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo, Imprensa Universitária, 2009
- INDE/MINED. *Programa de Ensino para o 2º Ciclo, Ensino Básico*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- _____. *Programa de Ensino para o 3º Ciclo, Ensino Básico*. Maputo, INDE/MINED, 2003
- _____. *Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- MARTINS, Joel & BICUDO, Maria. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo, Centauro Editora, 2006.
- MARTINS, Joel. “A ontologia de Heidegger”. In: MARTINS, Joel & BICUDO, Maria (Org.). *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo, Centauro, 2006, p. 43-56.
- MOREIRA, Wagner & SIMOES, Regina. “Educação Física, Corporeidade e Motricidade: Criação de hábitos para a educação e para a pesquisa”. In: DE MARCO, Ademar (Org.). *Educação Física: sociedade e cultura*. Campinas, SP, Papirus, 2006, p. 71-85.
- MOREIRA, Wagner, et al. “Corporeidade aprendente: A complexidade do aprender a viver”. In: MOREIRA, Wagner (Org.). *Século XXI a era do corpo ativo*. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-153
- MOREIRA, Wagner, SIMÕES, Regina & PORTO, Eliane. *Análise do conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento; 2005, 13 (4): p. 107-114
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed., São Paulo, Cortez, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.
- QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da Saúde*. Revista de Enferm. da UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83

2.10. O papel do professor na implementação do currículo local no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Básico

Maria Verónica Francisco Mapatse³⁸

Resumo

Este trabalho sobre o papel do professor na consecução do currículo local no processo de ensino e aprendizagem (PEA) no Ensino Básico consiste em trazer para o debate as estratégias lectivas com vista a sua implementação nas nossas escolas. Coloca como desafio para os professores a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a comunidade local, bem como a importância da pesquisa científica, didáctica e social na selecção de conteúdos escolares relevantes para a concretização do currículo escolar em geral e local em particular. Este artigo traz alguns subsídios para os professores que realçam a observação, sobretudo de forma directa à paisagem, que pode contribuir na pesquisa de aspectos locais a serem explorados na sala de aulas como conteúdos locais e como pressupostos para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes no Ensino Básico.

Palavras - chave: Currículo local, Ensino, Aprendizagem, Conteúdos, Observação, Didáctica.

Introdução

Este trabalho sobre o papel do professor na consecução do currículo local no processo de ensino e aprendizagem (PEA) no Ensino Básico surge como uma contribuição de modo a reforçar as estratégias lectivas nas escolas moçambicanas.

Os debates sobre as questões ligadas ao currículo local são de certo modo recentes e, no entanto, de elevada pertinência pois, a sua implementação é de relevante importância de modo a estreitar as relações entre a escola e a comunidade local.

Este trabalho traz a discussão à volta do conceito de currículo em geral e do currículo local, em particular no Ensino Básico, com o intuito de reforçar a posição dos intervenientes do PEA.

Os principais constrangimentos na efectivação do currículo local caracterizam-se por ausência de um plano de abordagem transversal dos aspectos locais nas diferentes disciplinas e da gestão dos 20% do tempo lectivo relativo aos conteúdos locais.

Para a efectivação deste trabalho recorreu-se à pesquisa bibliográfica na esperança de que o mesmo possa trazer alguns subsídios que estimulem sobretudo os professores na mediação do PEA no contexto do currículo local, de modo a melhorar o seu papel na pretendida relação entre a escola e a comunidade, elevando a importância desta instituição social.

³⁸Mestre em Educação/Currículo e Docente do Curso de Geografia na UP-Gaza.

1.1. Conceito de currículo

A discussão sobre o currículo começa nos anos vinte nos EUA em conexão com o processo de industrialização que impõe a massificação do ensino. De acordo com as ideias de Bobbit (1918), o currículo é uma fábrica na qual os alunos são a matéria-prima a processar e, para isso a necessidade de especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (DA SILVA, 1999:10).

O currículo representa um processo, uma trajectória de um lugar, de um indivíduo, de uma vida. É tido como um percurso e, por isso, descreve os passos que se sucedem revelando os sucessos, obstáculos, constrangimentos até a obtenção do resultado. É um ponto de partida de qualquer projecto e/ou objectivo.

Esta perspectiva do conceito de currículo remete-nos a questão sobre os meios que concretizam a trajectória até ao produto final e, no caso, em relação ao que ensinar. Nesta reflexão há que ter em conta três aspectos para uma definição mais afinada, nomeadamente: qual o conhecimento importante, essencial ou relevante a ser ensinado para constituir o currículo; quais os interesses na escolha desse conhecimento; que indivíduo a comunidade espera do ponto de vista de identidade e subjectividade. Portanto a definição do currículo assenta nestes três pilares, que estão em estreita relação: o saber, o poder e a identidade, respectivamente.

Este triângulo faz com que a definição do currículo escolar seja centralizada de modo a respeitar e garantir o produto final de acordo com o interesse do poder que irá moldar o indivíduo, incutindo os saberes que se objectivam. Ora, esta tendência faz com que o currículo seja constantemente questionado e até contestado pela dinâmica cultural, económica e política da sociedade, tornando-o um campo de conflito, no qual deve prevalecer o consenso para a sua consecução através da redefinição das políticas e práticas (DA SILVA, 1999).

O currículo escolar constitui um documento de identidade que reflecte um discurso social no qual estão expressos os conteúdos, meios, métodos relevantes de acordo com os objectivos escolares, traduzidos a partir de objectivos sociais, para a concretização da formação do indivíduo que seja útil e se identifique com a sua comunidade.

1.2. O currículo local no processo de ensino e aprendizagem do Ensino Básico

O conhecimento local remota desde a história da humanidade como resultado da acumulação por parte desta de uma série de experiências decorrentes do seu quotidiano, em estreita relação com a Natureza que a rodeia, na qual encontra meios para a sua sobrevivência.

Estas experiências foram possíveis graças ao desenvolvimento dos órgãos dos sentidos do homem, particularmente a visão, que possibilitou a observação dos factos e fenómenos do meio e, que permitiu mais tarde a comparação, a distinção e a classificação destes.

A observação directa é, por conseguinte, um método tão antigo quanto o homem e, a ser realizado na escola potencia a vivência e experiência do aluno, pressupostos importantes de ligação entre o ensino e a vida prática do aluno. *“A observação inclui as operações: perceber a realidade, descrever situações e adquirir conhecimentos e informações”* (BORDENAVE et al, 2004:128).

O PEA fundamentado na observação directa estimula a curiosidade, a descrição, a análise e a reflexão sobre os fenómenos visíveis e perceptíveis no quotidiano do aluno, impelindo-o a um questionamento constante sobre a realidade. É que a busca incessante

de respostas é por si imprescindível para a compreensão do mundo que nos rodeia.

É importante continuar a desenvolver este método e, sobretudo, habilitar os alunos a olhar em sua volta, como necessidade de conhecer e compreender o que os rodeia, e principalmente construírem o conhecimento empírico como ponto de partida para a racionalidade.

Mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo os processos, as dinâmicas, as potenciais de mudança, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, (...) (VESENTINI, 1995:15).

O conhecimento empírico motiva o diálogo que desperta a reflexão, a actividade cognitiva e o pensamento. Este conduz à aprendizagem por problematização e proporciona a construção de novos conhecimentos, num exercício de reelaboração e redignificação na escola e na sociedade, respeitando o ponto de vista ético e epistemológico (MAPATSE, 2006).

Para a concretização dos pressupostos acima descritos, no PEA dos conteúdos do currículo local servimo-nos da prescrição emanada pelo Ministério da Educação chamando a atenção a partir da inovação do Ensino Básico que, entre outras atribuições, vai formar cidadãos capazes de contribuir para melhorar a sua vida, da família, da comunidade e do País através da exploração da sua realidade próxima.

1.2.1. A inserção de conteúdos locais no processo escolar

A escolha de conteúdos locais tem merecido atenção especial no PEA pois, pretende-se que os referidos conteúdos tenham relevância e inserção social, pedagógica e científica.

De acordo com o INDE (2003) sendo o currículo local uma componente do currículo nacional, correspondente a 20% do tempo lectivo previsto em cada disciplina escolar, deverão os intervenientes do PEA definir localmente os conteúdos relevantes para a comunidade onde a escola está inserida. Este pressuposto visa a formação integral da criança, dotando-a de conhecimentos, capacidades, atitudes e consciência de intervenção positiva na sua comunidade.

No entanto, esta actividade ainda reconhece alguma fragilidade no concernente a interpretação dos 20% do tempo lectivo e na selecção de conteúdos relevantes, mas há a salientar que passos significativos já foram dados nesta matéria.

A questão de currículo local remete-nos à discussão sobre noção do local, que na vertente acepção não se pode tomar apenas do ponto de vista geográfico, mas o local que compreende o espaço onde se situa a escola, comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em redor. É por isso que ela está envolvida na selecção de conteúdos que se afiguram relevantes naquele contexto, podendo ser tanto local no sentido restrito como alargado.

Uma vez percebida a questão da dimensão do local, a tarefa seguinte é efectivamente criar condições para a recolha dos anseios dos locais de modo a constituir os conteúdos de aprendizagem. Este processo segue as seguintes etapas:

- Recolha de dados na comunidade;

Esta fase é crucial para o sucesso das actividades sobre o currículo local pois é o momento em que se faz uma incursão à comunidade para a transformação dos objectivos sociais em metas pedagógicas. A pergunta de base deve incorporar as perspectivas da comunidade em relação à escola “o que gostariam que as crianças aprendessem”?

- Sistematização;

- Articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino;
- Planificação a médio prazo das actividades sobre os conteúdos locais;
- Elaboração de planos de aula de abordagem dos conteúdos locais na sala de aulas.

Este procedimento contribui para o reconhecimento e o alinhamento de conteúdos relevantes de acordo com a natureza e necessidades da comunidade, bem como o dimensionamento das condições requeridas para a sua concretização.

1. 3. O papel do currículo local no PEA

A partir do reconhecimento dos anseios da comunidade em relação à escola é estabelecida a ligação entre estas, um diálogo cultural tolerante na busca de consensos que devem prevalecer para o bem da Ciência e da comunidade.

Esta ponte, tão vital quão relevante, atende para a superação da complexidade de interpretação e escolha dos padrões de vida pela dinâmica que envolve o local e o global, o tradicional e o universal, chamando a atenção para acomodar as diferenças de forma positiva e com um olhar crítico por parte dos alunos e professores.

É importante discutir os mecanismos que condicionam a relação entre os conhecimentos científicos obtidos na escola e aqueles decorrentes do quotidiano social dos alunos, pois, deste modo, o PEA poderá alcançar a dimensão cultural, universal e subjectiva, elementos fundamentais no desenvolvimento integral da personalidade humana (CASALI, 2001: 109-110).

A inserção de conteúdos locais favorece a aproximação entre a escola e a comunidade na perspectiva de que é na escola onde são desenvolvidos conhecimentos sistematizados que se transformam em capacidades, habilidades e atitudes de actuação e intervenção social por meio de respostas e/ou soluções para as imposições do quotidiano.

O PARPAII (2006/09) refere que:

A relação entre educação e pobreza é significativa (...). a formação dos cidadãos através de um sistema de educação de qualidade e para todos, orientado para a resolução dos problemas, contribui directamente para o desenvolvimento humano, aumentando as capacidades das populações, sobretudo as mais desfavorecidas, de encontrar soluções para as suas preocupações.

Na esteira deste documento o apelo é que os conteúdos locais devem merecer atenção especial no PEA nas nossas escolas e, particularmente, dar maior enfoque aqueles relevantes para a formação integral dos alunos, para serem capazes de participar no progresso e bem-estar da comunidade.

Ao inferir os aspectos relevantes para os alunos e quiçá para a comunidade, no PEA, no contexto do currículo local, acredita-se que estes terão mais oportunidades de acesso e permanência na escola, ampliando o conhecimento e as perspectivas de desenvolvimento rápido e superação das desigualdades sociais no País.

2. O papel do professor na implementação do currículo local no Ensino Básico

O PEA do currículo local no Ensino Básico apela, como se referiu anteriormente, ao reconhecimento das potencialidades, perspectivas e ansiedades da comunidade em relação à escola, instituição social na qual os objectivos sociais se transformam em pedagógicos.

É pois importante que a escola faça uma vigilância permanente às mudanças e transformações sociais para que, de forma oportuna, possa adequá-las à realidade escolar em forma de conteúdos de ensino e, com certeza, realize a sua missão social, renovando a sua confiança pela comunidade.

Na realização das aulas que inserem conteúdos locais, todas as atenções e intenções do professor estão voltadas para o desenvolvimento de aptidões intelectuais dos alunos de descrição e explicação do quotidiano social, político, económico e ambiental local. A sua posição de mediador do PEA sugere que oriente os alunos para uma atitude mais participativa através de:

a) Observação

O apelo é para que se oriente a iniciação da observação da paisagem que caracteriza o espaço em que o aluno vive e da escola. Este é impelido a reconhecer aquilo que lhe circunda e que é perceptível aos seus órgãos dos sentidos.

A observação directa da paisagem do aluno que pode ser na escola, no percurso casa - escola e nos seus arredores é a premissa para que ele seja capaz de aferir os objectos, fenómenos, factos perceptíveis que durante as aulas poderá retratar e/ou representar, ligando-os aos conteúdos escolares.

É preciso sistematicamente treinar o aluno a saber ver para crer, insistindo nos factos diários, cenas do quotidiano através de questões relacionadas com os objectivos da aula, as quais, no processo de resposta, ele poderá registar no seu diário a apresentar na sala de aulas, para a socialização e inserção no programa de ensino.

Este procedimento é introduzido paulatinamente tendo em conta o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, e serve para ajudar os alunos a reconhecer o que existe à sua volta como relevante, o que de certo modo estimula a reflexão sobre as condições da sua ocorrência e/ou aproveitamento para a satisfação das suas necessidades “*ver com discernimento, em vez de admirarem tudo cegamente repensar cada coisa vista em função dos conhecimentos anteriores - em suma, reagir perante os fenómenos*” (SPORCK e TULIPPE, 1978: 30).

A observação permite a exploração da realidade próxima do aluno, um princípio didáctico que garante a formação de pressupostos para a aprendizagem e a sua consolidação. Liga os aspectos teóricos aos práticos, o concreto ao abstracto e o local com o global no contexto de conteúdos escolares.

b) Memória e imaginação

A observação da paisagem do aluno seguida de descrição e/ou relato das constatações, é um exercício que pode ser auxiliado com recurso a esboços, ilustrações e representações no quadro. Este procedimento conduz a identificação da imagem representada através de traços característicos, permitindo a sua simulação e fixação na memória para posterior reconhecimento.

É um processo mental que consiste no registo da memória visual, que por sua vez estimula a imaginação pela reflexão da imagem que é reproduzida e/ou representada pelo aluno sob orientação do professor.

Deste modo, o aluno reforça o seu convívio com o ambiente em seu redor, reconhecendo e valorizando as potencialidades que caracterizam o espaço da sua comunidade de forma consciente.

c) Juízo e raciocínio

A memorização e a imaginação decorrentes da observação e da descrição de imagens ilustradas desenvolvem a capacidade de abstracção. No entanto, esta capacidade resulta do exercício permanente que compreende as seguintes fases:

A **observação** a partir da qual pode ver e constatar como foi descrito anteriormente, seguido da **descrição** relatando as constatações, indicando as características principais do facto através da distinção das partes constituintes para destacar as diferenças e semelhanças com outros factos.

Após a descrição que revela a essência dos factos, o aluno está em condições de **identificar** o facto, e pode **reconhecê-lo** em outras circunstâncias ou espaço, podendo até relacioná-lo com outros que ocorram pelo princípio de causalidade e/ou conexão. Uma vez observado - descrito - identificado - reconhecido - o aluno caminha para **generalizar** por indução, um exercício complexo, mas importante para que ocorra efectivamente a abstracção, sem necessidade de decorar.

A generalização, que conduz ao conhecimento de factos, fenómenos, processos como íntegros e/ou concretos, é um exercício último, depois da caracterização das conexões e interacções em sua volta, fundamentadas na relação causal.

O ensino de conteúdos locais precisa de ser orientado para factos da paisagem do aluno, aqueles que são perceptíveis aos órgãos dos sentidos ou com recurso aos meios de ensino que simulem essa realidade. A redução da distância entre o concreto e o abstracto é o caminho certo para a construção e aplicação do conhecimento no quotidiano do aluno. *“(...) o aluno adopta uma atitude activa perante as paisagens, o que lhe torna as viagens mais instrutivas e agradáveis”* (SPORCK & TULIPPE, 1978: 30).

De acordo com PIERRE-ASTOLFI (2002), o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem reflecte-se no triângulo didáctico que tem no centro a Didáctica, no vértice superior o saber e na base o aluno e o professor em estreita interacção, buscando equilíbrio entre si.

A imposição do saber é tão importante para o professor como para o aluno e, a Didáctica como a arte de ensino, toma a responsabilidade do desenvolvimento do ensino, do saber, a partir das sugestões atrás referidas.

Cabe ao professor consciencializar-se sobre a importância e necessidade da transposição didáctica no PEA, que constitui a passagem do saber erudito para o saber ensinado que, no entanto, não é directa, mas impõe a reconstrução especificamente do “saber a ensinar” para alcançar a mediação entre os dois.

De acordo com o mesmo autor, a transposição didáctica resume-se num movimento dialéctico entre os saberes, no qual o erudito é aquele saber que é discutido e construído no contexto científico “universitário”, caracterizado pela problematização das questões de e para o ensino de modo a dar respostas que impulsionem esta actividade.

O saber ensinado refere-se aos conteúdos escolares e insere-se nos objectivos político-sociais e educacionais, expressos a partir dos programas de ensino e manuais escolares, aproximando os diferentes intervenientes do PEA. A sua concretização decorre na sala de aulas, através da mediação do professor, com recurso aos métodos e meios de ensino devidamente seleccionados.

A efectiva concretização da dinâmica entre o saber erudito e o saber escolar apela aos professores para a postura de investigação que envolve a vigilância do PEA, da comunidade/sociedade de modo a aferir todas as transformações decorrentes e adequá-las à realidade escolar, contribuindo para a renovação e inovação do saber para a satisfação das necessidades da sociedade.

Este pressuposto realça a importância da inserção de conteúdos locais no currículo escolar, pois é na escola onde se reflectem as ansiedades da sociedade e a sua tradução em objectivos escolares, que levam a produção de conhecimentos para responder às perguntas do quotidiano social.

Formar um indivíduo que seja capaz de reconhecer o que lhe rodeia e, ao mesmo tempo

poder desenvolver prognósticos que sugerem a exploração racional e consciente das potencialidades da sua comunidade é de facto uma tarefa nobre que o professor assume no contexto do currículo local no PEA.

Nesta perspectiva, e tendo em conta as regras da transposição didáctica que evocam a modernização do saber escolar, os professores precisam de ser pesquisadores de modo a aperceberem-se das transformações científico-técnicas, político-sociais e educacionais e, por conseguinte actualizarem periodicamente os conteúdos escolares.

A modernização e renovação do saber não significam a substituição do velho pelo novo, mas sim a sua ressignificação, pela articulação destes dois momentos, que se operam pela aptidão específica de certos conteúdos em gerar exercícios e actividades didácticas que estimulem a dúvida e a curiosidade quanto à função no contexto humano.

A superação das dificuldades de reconhecimento de noções e conceitos dos alunos passa necessariamente pela orientação do caminho que medeia a assimilação, diminuindo a distância entre o que é e o que deve ser. É preciso viver algum tempo com o elemento novo, para apreender todo o partido e ter clareza sobre o mesmo.

Para lograr estas regras e a consecução do currículo local no Ensino Básico, o professor deste nível precisa de se preparar científica e didacticamente para a sua incursão na comunidade, onde irá pulsar os conteúdos locais relevantes e, mais tarde cruzá-los com os científicos, para resultar em conteúdos escolares que elevem a formação integral do aluno.

Deste modo e no exercício da sua profissão poderá seguramente contribuir para incrementar as relações entre o saber local e o saber universal, imprescindíveis para a evolução do ensino à medida da evolução da ciência ao serviço do desenvolvimento humano.

O professor é um pesquisador, pois o PEA requer a busca incessante de respostas didácticas e científicas que aclarem e enriquecem os procedimentos a ter em conta no exercício das suas actividades e estas, por sua vez, aumentam as expectativas e resultados no domínio científico e didáctico por parte daquele.

Bibliografia

- CASALI, Alípio. *"Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal"*. In: SEVERINO, António Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs). *Conhecimento, pesquisa e educação*. São Paulo, Papirus, 2001.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 1999.
- MAPATSE, Maria Verónica Francisco. *A excursão no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Subsídios para a sua realização no contexto da 10ª classe na Província de Sofala - Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo. Convênio PUC/UP-São Paulo, 2006.
- INDE. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, 2003.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai o ensino da Geografia*. 6. ed. São Paulo, Contexto, 1998.
- PIERRE-ASTOLFI, Jean et al. *As palavras-chave da Didáctica das Ciências: referências, definições, bibliografias*. Trad. Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. PARPA II. Maputo, 2006.
- SPORCK, J. A e TULIPPE, O. *Interesse e valor educativo da Geografia*. in *Manual da Unesco para o Ensino da Geografia*. Lisboa, Editorial Estampa, 1978.
- VESENTINI, José William. *O ensino da Geografia no século XXI*. In: *Caderno Prudentino de Geografia*. São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Julho de 1995.

Parte III: Didácticas e Práticas do Ensino Básico

3.1. A influência do uso dos métodos de ensino para uma aprendizagem activa no Ensino Básico - Estudo de caso da EP1 Matchiki-Tchiki, Cidade de Maputo

Adilson Valdano Muthambe³⁸

Resumo

O problema do estudo é procurar saber em que medida os métodos de ensino podem influenciar a aprendizagem activa dos alunos no Ensino Básico (EB) em Moçambique. O objectivo geral é compreender como é que os métodos de ensino podem contribuir para uma aprendizagem activa. A abordagem metodológica foi do tipo qualitativo-fenomenológico. No quadro teórico apresentamos os conceitos básicos, a classificação dos métodos de ensino e teorias de aprendizagem com base em Libâneo (1994) Nérici (1991), Gage e Berliner (1990), Ausubel (1918-2008) e Rogers (1902-1987). Os resultados permitiram-nos concluir que i) os métodos de ensino influenciam directamente a aprendizagem activa na medida em que envolvem um conjunto de acções a serem seguidas de uma forma lógica e estruturada; ii) os métodos de ensino determinam as formas de comunicação e de relacionamento durante a aula e estabelecem regras sobre o saber ser e estar na aula. iii) a selecção clara e coordenada dos métodos de ensino de acordo com os conteúdos de ensino, os objectivos a alcançar, a idade dos alunos, os meios de ensino, contribuem para a concretização de uma aprendizagem activa.

Palavras-chave: Métodos de ensino, Aprendizagem activa, Ensino Básico, EP Matchiki-Tchiki.

Introdução

A pesquisa educacional sobre os métodos de ensino e aprendizagem activa e, especialmente, no Ensino Básico (EB) tem um enfoque relativamente antigo. Porém, é necessário que se dê uma continuidade em virtude das mudanças no contexto educacional actual.

A nível do EB o processo de ensino-aprendizagem (PEA) centra-se na observação, uso de mapas, figuras, outros meios e métodos de ensino de modo a demonstrar a realidade para o aluno. Por essa via, como estratégia de actuação, para que o PEA decorra da melhor forma é importante que estejam organizadas todas as condições materiais e que os métodos de ensino estejam bem definidos, de modo a permitir a participação activa dos alunos no PEA.

O interesse em fazer um estudo sobre a influência do uso dos métodos de ensino para uma aprendizagem activa no EB surge na tentativa de explicar a influência dos métodos de ensino na aprendizagem activa do aluno, bem como da experiência própria adquirida no PEA aquando das Práticas Pedagógicas II (PPII) (assistência de aulas) na Escola Primária do Primeiro Grau (EP1) Matchiki-Tchiki.

O **problema** da presente pesquisa é saber em que medida os métodos de ensino podem influenciar a aprendizagem activa dos alunos no EB em Moçambique, em particular na EP1-Matchiki-Tchiki.

Os métodos de ensino assumem uma posição relevante para que o PEA seja efectivo, embora sejam determinados pela relação objectivo-conteúdo e referem-se aos meios para alcançar os objectivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do PEA,

³⁸Licenciado em Psicologia Escolar pela Universidade Pedagógica, Assistente da Disciplina de Fundamentos da Pedagogia na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, UP - Maputo.

incluindo as acções a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objectivos previamente traçados. Nérici considera que,

toda a aula, deve, em princípio, se desenrolar com uma variedade lógica e coordenada de métodos de modo que o professor alcance os seus objectivos, não deve haver separação entre os métodos de ensino e os conteúdos mediados na aula e a participação activa do aluno é fundamental para que ocorra aprendizagem (1991:404).

Nas PPII, que realizamos na EP1-Matchiki-Tchiki, pudemos observar que os métodos de ensino não eram alvo de uma exploração efectiva, visto que, dava-se mais ênfase ao método expositivo em relação aos métodos de elaboração conjunta, trabalho em grupo, actividades especiais e trabalho independente que, quando bem aplicados, concorrem para uma aprendizagem activa por parte do aluno.

Definimos como **objectivo geral**, compreender como é que os métodos de ensino podem contribuir para uma aprendizagem activa no EB. Para o efeito definimos como **objectivos específicos**: (i) identificar os métodos que, condicionam a aprendizagem activa; (ii) descrever as teorias da aprendizagem; (iii) indicar os diferentes tipos de aprendizagem e (iv) identificar os factores que influenciam a aprendizagem activa.

Com base no problema levantado, formulamos as seguintes hipóteses: A **hipótese conceptual**, a selecção clara e coordenada dos métodos de ensino de acordo com os conteúdos no PEA influencia a concretização de uma aprendizagem activa dos alunos e a **hipótese nula**, a selecção não clara e coordenada dos métodos de ensino influencia negativamente na concretização de uma aprendizagem activa dos alunos.

Conceitos básicos

a) Método de ensino

Analisando as terminologias de Nérici (1991) e de Libâneo (1994), pudemos verificar que em ambas definições o termo método expressa a ideia de um caminho a ser seguido, algo estruturado e organizado. Para estes autores, os métodos de ensino apresentam as seguintes características comuns: envolvem conjunto de acções a serem seguidas de uma forma lógica e estruturada; determinam as formas de comunicação e de relacionamento durante a aula e estabelecem regras sobre o saber ser e saber estar e saber fazer na aula.

b) Ensino

De acordo com Libâneo (1994) podemos definir ensino como um processo ou sequência de actividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise, síntese e outras).

c) Aprendizagem

Segundo Nérici *“a aprendizagem é o processo pelo qual se adquirem novas formas de comportamento ou se modificam formas anteriores do comportamento”* (1991: 411).

Classificação dos métodos de ensino

Segundo Libâneo, (1994) os métodos de ensino são classificados em cinco (5) categorias, nomeadamente: método de exposição pelo professor, método de trabalho em grupo, método de elaboração conjunta, método de trabalho independente e actividades especiais.

Desta classificação metodológica, segundo Libâneo (1994), pudemos considerar que os métodos de trabalho em grupo, elaboração conjunta, trabalho individual e actividades especiais são os que melhor se enquadram na aprendizagem activa, pois permitem a participação activa do aluno na aula.

Aprendizagem por reflexão ou aprendizagem activa

Neste tipo de aprendizagem privilegia-se a iniciativa do aluno, limitando-se a intervenção do professor a momentos necessários. O professor identifica e alista os problemas que o aluno vai ter de resolver na vida prática. Com base nessa lista, define os objectivos educacionais ligados directamente com esses problemas. Depois, organiza um programa que vai ser orientado para a solução desses problemas, como resultado de uma aprendizagem activa.

Aprendizagem activa ou reflexiva é um processo básico de desenvolvimento da personalidade, no qual se adquire a experiência social, a cultura humana e o modo de vida individual. É uma actividade guiada pedagogicamente, feita de forma particular nas escolas como actividade principal dos alunos, através da qual adquirem conhecimentos, hábitos, habilidades e formas de comportamento, de acordo com programas que traduzem ou reflectem as exigências, necessidades e aspirações da sociedade (Ausubel, apud Lubrun, 2002).

A aprendizagem activa é uma forma específica da actividade do aluno na qual se confronta com exigências e problemas do meio ambiente no qual é convidado a contribuir para a sua resolução.

Teoria cognitiva de aprendizagem activa de David Paul Ausubel (1918-2008)

A teoria de aprendizagem activa ou significativa de Ausubel, a mais adequada para a aprendizagem activa dos alunos no EB, e com a qual nos identificamos nesta pesquisa, procura esclarecer os processos mentais envolvidos na aprendizagem ligados com a motivação, transferência de conhecimentos e aquisição de conceitos. Defende a ideia de que o ensino deve estar de acordo com os interesses e curiosidade dos alunos, reconhece que a estrutura cognitiva do aluno depende da sua visão do mundo e das experiências que ele teve anteriormente, o professor deve motivar o aluno para a aprendizagem e adequar o ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos e ajudá-los a relacionar conhecimentos e habilidades adquiridos. A metodologia de ensino no EB deve ser seleccionada tendo em consideração as particularidades dos alunos.

Metodologia

A pesquisa foi realizada na EP1- Matchiki-Tchiki em 2009, com um universo populacional de 2012 pessoas dentre estes, 1980 são alunos, 30 professores e 2 são directores (Director da escola e o Director Pedagógico). Dos 1980 alunos, 356 frequentam a 5ª classe, distribuídos em 5 turmas de 71 alunos cada. O procedimento usado para apresentação de dados foi da amostragem estratificada que segundo Gil (1999:102) “*consiste na análise de uma amostra de cada sub grupo da população considerada*”.

A amostra foi de 132 pessoas das quais 2 directores da escola, 30 professores e 100 alunos da 5ª classe.

Apresentação, análise e discussão de dados
Nível de formação dos professores

Quadro 1: Nível de formação dos professores

Nível académico	Nº de professores	%
Licenciatura	4	13,4%
Bacharelato	7	23,3%
Ensino Médio concluídos na Instituição de Formação Professores	13	43,3%
A frequentar o Ensino Superior	6	20%
Total	30	100%

Como ilustra o quadro 4, a escola conta com um total 30 professores com formação psicopedagógica. Todos responderam aos questionários.

Em relação a formação superior, a escola conta com 4 Licenciados, 7 Bacharéis, 13 têm o curso médio do IMAP (Instituto Magistério Primário) actualmente IFP (Instituto de Formação de professores) e 6 estão a frequentar o curso superior de Ciências Pedagógicas. Dos 30 professores existentes, 5 com formação psicopedagógica estão a leccionar a 5ª classe.

O uso dos métodos de ensino

Quadro 2: O uso dos métodos de ensino

Opções	Nº de professores	%
Muito realizado	6	20%
Realizado	15	50%
Pouco Realizado	6	20%
Não realizado	3	10%
Total	30	100%

Segundo dados do quadro 2, 50% dos professores apresenta-se realizado com a aplicação dos métodos de ensino durante a aula e consideram os métodos de ensino indispensáveis no PEA. Segundo Ausubel, apud Tavares e Alarcão (1990) a utilização dos métodos de ensino possibilita aos professores a capacidade de dedução, raciocínio lógico e fácil transmissão dos conteúdos.

Dos 30 professores inquiridos, 20% apresenta-se muito realizado com a aplicação dos métodos de ensino. O ensino deve ser pela descoberta e cabe ao professor a tarefa de preparar e orientar o aluno para aprender. Para facilitar a aprendizagem, as informações devem ser organizadas e sequenciadas de forma lógica.

O uso de métodos como elaboração conjunta, trabalho em grupo (debate) proporciona a aprendizagem activa. A demonstração dos dados comprova a nossa hipótese conceptual (a selecção clara e coordenada dos métodos de ensino de acordo com os conteúdos no PEA contribui para a concretização de uma aprendizagem activa dos alunos) na medida em que os professores seleccionam devidamente os métodos de ensino, tendo em consideração os princípios de ensino, a idade dos alunos, as disposições psicológicas dos alunos e outras particularidades do PEA.

Relação professor – aluno

Quadro 3: Relação professor – aluno

Opções	Nº professores	%
Comunicativo/Democrata	24	80%
Autoritário	3	10%
Não comunicativo	3	10%
Total	30	100 %

Dos professores inquiridos, 80% consideram-se comunicativos, mediadores e facilitadores da aprendizagem. A função do professor consiste no desenvolvimento de uma relação pessoal com seus alunos e de estabelecer um clima harmonioso nas aulas, que possibilita ao aluno a participação activa (apresentação de suas ideias e iniciativas durante a aula) portanto, o professor é um facilitador da aprendizagem que deve permitir a comunicação contínua durante a aula.

Conforme demonstra o quadro 3, a maior parte dos professores são mediadores e facilitadores da aprendizagem, pois estabelecem uma relação harmoniosa com os alunos o que permite uma participação activa na aula.

Alunos

Gosto pelo Estudo

Quadro 4: Gosto pelo Estudo

Opção	Nº alunos	%
Sim	76	76 %
Não	24	24 %
Total	100	100%

Como demonstra o quadro 4, dos alunos inquiridos, 76% gostam de estudar, o que indica claramente que os professores despertam no aluno o interesse pelas aulas, ou seja, os conteúdos vão de acordo com o interesse dos alunos.

O ensino deve estar de acordo com os interesses e curiosidade dos alunos, deve ser significativo. Apesar de a maior parte dos alunos gostarem de estudar, conforme os dados do quadro 4, os professores devem tomar em consideração as particularidades psicológicas (cognitivas) dos alunos, pois a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, apud Tavares e Alarcão (1990) enfatiza a questão da preparação e motivação dos alunos para a aprendizagem activa ou seja a motivação para aula.

Transmissão dos conteúdos pelos professores

Em relação a este ponto, os alunos foram convidados a responder à seguinte questão: Na sua opinião o professor transmite claramente os conteúdos?

Quadro 5: Transmissão dos conteúdos

Opção	Nº alunos	%
Sim	82	82%
As vezes	-	-
Pouco	-	-
Não	18	18%
Não sei	-	-
Total	100	100%

Os dados demonstram que a maior parte dos alunos, correspondente a 82%, estão satisfeitos com a forma como os conteúdos são transmitidos. Por essa razão, podemos afirmar que os conteúdos são transmitidos de maneira clara e lógica.

Na transmissão dos conteúdos, o professor deve ter em consideração as experiências e interesses do aluno, pois os conteúdos devem ser transmitidos de forma lógica e sequenciada (Ausubel apud Tavares e Alarcão, 1990). O papel da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal do aluno, daí que o currículo deve ser ascendente, acompanhando o ritmo de desenvolvimento do aluno.

Participação activa nas aulas

Em relação a este ponto, os alunos responderam à seguinte questão: o professor convida os alunos a contribuir com as suas ideias durante a aula?

Quadro 9: Participação activa nas aulas

Opção	Nº alunos	%
Sim	85	85%
Não	15	15%
Total	100	100%

Dos 100 alunos inquiridos, 85% consideram que os professores permitem a participação activa dos alunos durante a aula e somente 15% afirma o contrário. Os dados mostram claramente que a participação na aula é activa, o que comprova na prática a nossa hipótese conceptual. Conduzir os alunos a participarem activamente na aula é um grande desafio para os professores.

O facto de maior parte dos alunos participar activamente na aula não significa que os professores devem ficar descansados, mas sim realizar continuamente esforços que visem a participação activa do aluno na aula, pois a essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva e não arbitrária ao que o aluno já sabe. O professor tem o papel de fornecer informações, indicar, abrir pistas que facilitem a compreensão do aluno, de modo que este possa contribuir com as suas experiências, participando de uma forma contínua e sistemática na aula.

Conclusões e sugestões

Através desta pesquisa sobre o tema *A influência do uso dos métodos de ensino para uma aprendizagem activa no Ensino Básico* - estudo do caso da EP1 Matchiki-Tchiki, Cidade de Maputo, fez-se uma reflexão dos métodos de ensino, sua influência na aprendizagem activa, onde pudemos constatar que é possível desenvolver o PEA de uma forma planejada e intencional.

- Na selecção dos métodos de ensino há que ter em consideração alguns factores como a idade, as características físicas e psicológicas dos alunos, os conteúdos de ensino, o tipo de relação que se pretende estabelecer durante a aula e outros;

- Uma das tendências verificadas actualmente no PEA é de o professor considerar as experiências do aluno, aceitar o aluno tal como ele é;

- Considerando que a educação moçambicana precisa de formas adequadas dentro de uma visão pedagógica, que dê qualidade ao ensino e aprendizagem, os professores preocupados com esta problemática, buscam aperfeiçoamento em cursos de formação contínua, fóruns, especializações, mestrados, para além de montagem de oficinas pedagógicas, bibliotecas, uso de metodologias inovadoras, entre outros;

- Outro aspecto observado foi a existência de várias práticas a serem desenvolvidas na sala de aula, que possibilitam os professores a trabalhar de forma consciente, fazendo com que o aluno, através do manuseio do concreto, descubra sua aptidão, desenvolvendo seu conhecimento histórico, técnico, científico e cultural em situações harmónicas no convívio escolar, o que é bastante importante, pois a aprendizagem deve ocorrer por meio da descoberta.

Desta forma, a selecção clara e coordenada dos métodos de ensino de acordo com os conteúdos, os objectivos a alcançar, a idade dos alunos, os meios de ensino, contribui para a concretização de uma aprendizagem activa. Damos assim por confirmadas as nossas hipóteses.

Bibliografia

- AMOR, Emília. *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa, Texto Editores, 1993.
- AZEVEDO, Edith D. M. *Apresentação do trabalho Montessoriano. Educação & Matemática* 3 ed., 1979.
- GAGE, N.L. e BERLINER, D.C.. *Educational Psychology*. 5th Edition, USA 1990.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 1999.
- GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. S.Paulo, Editora Atlas, 1999.
- HOWE, M.J.A. *Psychology of Learning, Teacher's guide to the*, Blackwell, 1984.
- KAYE, Barrington. *A formação de professores: participação na aprendizagem: um Relatório de Experiência*. Lisboa, Livros Horizontes, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez Editora, 1994.
- LUBRUN, Marcel. *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília Editora Universidade de Brasília, 1999.
- NÉRICI, Emídio G. *Introdução à Didáctica Geral*. 16. São Paulo, Editora Atlas, 1991.
- SANTOS, Oswaldo de Barros, *Aconselhamento Psicológico e Psicoterapia*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1982.

- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez Editora, 1985.
- TAVARES, J. e ALARCÃO, I. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina, 1990.
- TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. *Aprender a Ler e a Escrever Uma Proposta Construtivista*, Porto Alegre, Artmed, 2003.
- VIEIRA, Helena. *A comunicação na sala de aula*, 2 ed. Lisboa Editorial Presença, 2005.
- WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto, Porto Editora, 1996.

3.2. Produção de meios de ensino e aprendizagem no Ensino Básico: práticas e perspectivas

*Alice Castigo Binda Freia*⁴⁰

*Albano Fernando Mahumane Júnior*⁴¹

*Bernardino José Bernardo*⁴²

Resumo

Os meios de ensino e aprendizagem constituem um auxílio importante para o professor na medida em que incentivam o diálogo e a participação activa dos alunos. Quando bem utilizados, eles têm também uma função motivadora, inovadora e formativa. Deste modo, este estudo pretende compreender quais são os materiais didácticos que o professor utiliza nas aulas de Ciências Sociais e quais os que o professor elabora de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem formativo. O estudo envolveu 12 professores do Ensino Básico de quatro escolas da cidade de Maputo. A análise foi feita a partir de questionários que foram distribuídos e respondidos pelos professores das quatro escolas. Os resultados da pesquisa sugerem que os professores recorrem principalmente ao livro do aluno como único recurso didáctico, não havendo ainda uma produção de materiais didácticos. Assim, torna-se necessário repensar na introdução de outros meios didácticos, tais como, o jornal e textos literários como recursos úteis para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Materiais didácticos, Livro do aluno, Texto literário, Ensino e aprendizagem.

Introdução

O objectivo das Ciências Sociais no Ensino Básico (EB) é o de garantir que a criança conheça o espaço terrestre sob suas múltiplas perspectivas: histórica, físico-geográfica, económico-geográfica e temporal. Este objectivo levou-nos ao propósito deste estudo, que pretende dar resposta a duas questões fundamentais: I) Quais são os meios de ensino que o professor tem à sua disposição de modo a levar o aluno à compreensão do espaço terrestre?; II) Quais são os meios de ensino que o professor elabora para a sua aula? Para que este estudo fosse para além das práticas, como o próprio título sugere, decidimos “arriscar”, propondo outros meios de ensino e aprendizagem para as Ciências Sociais no EB.

O estudo compreende uma visão geral sobre o papel dos meios no processo de ensino e aprendizagem (PEA), a classificação dos meios e os aspectos que devem ser considerados para a sua elaboração. De seguida, o estudo apresenta os resultados e a proposta de outros meios de ensino e aprendizagem no EB.

⁴⁰Doutora em Didáctica de Disciplinas, Professora Auxiliar, Docente dos cursos de Graduação e Pós-graduação na UP.

⁴¹Licenciado em Ensino de Geografia pela UP.

⁴²Licenciado em Ensino de Geografia pela UP.

O papel dos meios de ensino e aprendizagem

Na literatura diversa encontramos diferentes designações para os meios de ensino e aprendizagem. Para MATERNO (1972) e LIBÂNEO (2007) são meios de ensino; MASSON (1994) e SCHOUMAKER (1999) consideram-lhes ferramentas; PILETTI (2007) denomina-os recursos de ensino e BORDENAVE (2008), meios multissensoriais. Não obstante esta diferenciação de designações, que para nós são meios de ensino e aprendizagem, o mais importante é que todos estes autores convergem na função dos mesmos, que é o de auxiliar o professor no PEA.

Os meios de ensino e aprendizagem são assim os elementos que o professor utiliza nas aulas de modo a facilitar a apreensão da realidade. Deste modo, constituem um auxílio importante para o professor, na medida em que incentivam o diálogo e a participação activa dos alunos. Quando bem utilizados, eles têm também uma função motivadora, inovadora e formativa.

A razão da utilização destes meios na sala de aula foi demonstrada por diversos pesquisadores, em estudos sobre cognição e percepção humanas, os quais revelaram que o Homem aprende através dos cinco sentidos. Cada um destes sentidos tem uma função importante na retenção da informação que nos é transmitida. De acordo com PILETTI (2007), a percentagem da informação retida quando utilizamos a audição (20%) é inferior em relação à da visão (30%), sendo de 50% quando utilizamos os dois sentidos em simultâneo. Mas, esta retenção é ainda mais eficaz quando ouvimos e logo discutimos (70%), sendo que quando ouvimos e realizamos a retenção da informação é de 90%. Conhecer estes aspectos é fundamental para o trabalho do professor, pois permite diversificar os meios de ensino e aprendizagem e, sobretudo, escolher e elaborar os elementos mais adequados a cada aula.

MASSON (1994), chama-nos a atenção para o papel que os meios de ensino e aprendizagem desempenham, pois, segundo ela, estes, não podem ser considerados o objecto da disciplina, e, neste caso das Ciências Sociais, mas sim, o objecto de trabalho do professor. Deste modo, o papel dos meios de ensino e aprendizagem varia de acordo com a visão epistemológica do professor e consequentemente, da disciplina. Nesta perspectiva podem ser consideradas duas funções:

- Uma, que privilegia o meio como reforço ao discurso do professor. Isto é, a descrição do meio de ensino e aprendizagem tem valor de explicação da realidade. Ele serve para constatar, para confirmar, para provar de que aquilo que está sendo explicado pelo professor existe na realidade.

A característica e a finalidade da disciplina escolar e, neste caso, das Ciências Sociais, fazem com que esta visão estática do meio de ensino e aprendizagem seja a mais comum nas nossas escolas.

- A outra, que considera o meio de ensino e aprendizagem como uma reconstrução ou interpretação do espaço. Ele não pode, por isso, ser utilizado independentemente da (s) problemática (s) que lhe deu origem. É neste sentido, que o meio de ensino e aprendizagem assume importância como meio de trabalho do professor na medida em que a partir de uma situação-problema que este suscita, das hipóteses que lhe são colocadas, permite a interpretação do espaço.

Neste caso, o papel do meio de ensino e aprendizagem é mais dinâmico, de confrontação, de construção de noções e conceitos, produtora de novos conhecimentos sobre o espaço terrestre.

De um modo geral, os professores utilizam os meios de ensino e aprendizagem como instrumentos de transmissão de informação ao invés destes agirem como

problematizadores da aprendizagem. Neste caso

é necessário uma pedagogia da criatividade que permita seleccionar e utilizar os meios mais adequados para cada etapa do processo de ensino. Contudo, o grande dilema é a falta, entre os professores, desse esquema pedagógico que lhes forneça critérios válidos para escolher os meios e usá-los bem (BORDENAVE, 2008).

Classificação dos meios de ensino e aprendizagem

Não existe um único critério para a classificação dos meios de ensino e aprendizagem. Esses critérios estão relacionados com o objectivo de cada autor. MATERNO (1972) citando SCHRAMM, classifica-os de acordo com o desenvolvimento da técnica em diferentes épocas da humanidade, em meios de ensino da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª geração.

Os meios da 1ª geração são os que, para a sua elaboração, não precisam de instrumentos electrónicos e englobam o quadro, os objectos de exposições e demonstrações; os da 2ª geração são caracterizados pela introdução de textos impressos. Estas duas gerações podem ser agrupadas como fazendo parte dos materiais visuais. A 3ª e a 4ª geração fazem parte dos meios audiovisuais e englobam, para além das fotografias, a rádio e a televisão.

A classificação mais comum é a que mobiliza os órgãos dos sentidos, agrupando-os em meios visual e auditivo ou simplesmente, audiovisual.

Aspectos considerar na elaboração e/ou escolha de meios de ensino e aprendizagem

A disciplina das Ciências Sociais que é leccionada no EB, desde a 5ª classe é, em muitos casos, confrontada com a carência dos meios de ensino e aprendizagem, exigindo, por isso, da parte do professor, uma certa criatividade para a sua elaboração.

A utilização dos meios de ensino e aprendizagem, tanto os poucos que existem na escola (industriais), assim como os elaborados, seja, pelo professor, pelos alunos ou pelo grupo de disciplina, exigem uma planificação rigorosa. Esta planificação é importante para fornecer respostas às seguintes perguntas: Os meios de ensino e aprendizagem propostos são adequados aos objectivos da minha aula? Qual é o tempo que eu tenho disponível para a aula? Qual é a relação do meio proposto para a aula com o interesse dos meus alunos? Existem condições na sala de aula para a utilização adequada do meio de ensino e aprendizagem proposto? Estas interrogações permitirão, de acordo com BORDENAVE (2008), o seguinte:

- a eficácia dos meios depende da interacção entre estes e a mente dos alunos. Por isso, cabe ao professor conhecer os seus alunos antes de propor qualquer meio de ensino e aprendizagem. É importante saber, por exemplo, o que é que os alunos gostam de ler, de fazer e de ver, para depois propor um meio adaptado aos seus interesses. As histórias infantis e a banda-desenhada, quando adaptados à matéria em estudo, podem constituir uma fonte de aprendizagem mais prazerosa e eficaz;

- a eficácia depende da característica do meio. Na elaboração, o professor deve estar atento aos aspectos ligados à visibilidade (cor do papel e da tinta utilizada), legibilidade (tamanho da letra, espaçamento) e a função no PEA;

- a eficácia depende da natureza do conteúdo leccionado. Se o conteúdo é adequado à observação de um fenómeno no pátio da escola, é melhor que a aula decorra ao ar livre ao invés de utilizar meios visuais, por exemplo;

- a eficácia depende do comportamento do professor. É preciso que o professor planifique a sua aula de modo que haja uma relação entre o objectivo da aula, o conteúdo, os métodos e os meios de ensino e aprendizagem correspondentes;

- a eficácia depende das condições ambientais. A utilização de slides, por exemplo, depende da existência de tomadas e de corrente eléctrica na sala de aulas, que devem ser testadas antes da sua utilização. As salas rectangulares, por exemplo, são inadequadas para estes meios, que normalmente são exibidos na parte frontal da sala ficando o fundo com dificuldades de leitura e compreensão;

- a eficácia depende do tempo disponível. A opção pela utilização de um ou outro meio deve corresponder ao tempo que se tem disponível para a aula. O professor não poderá, por exemplo, propor a exibição de um filme de uma hora se a aula é de 45 minutos.

O questionário

Para responder às nossas questões prévias, procedemos à recolha de dados na bibliografia que trata sobre a temática, auxiliada pelo emprego de um questionário dirigido a 12 professores que leccionam a disciplina de Ciências Sociais nas Escolas Primárias Completas de Magoanine, Mahotas, Unidade 29 e Polana Caniço “B”.

O questionário, de acordo com RICHARDSON et al (2008), “*permite descrever as características de um grupo social e medir determinadas variáveis.*”

Este era constituído por perguntas abertas e fechadas. Nas fechadas, tendo em conta o conhecimento que temos sobre o objecto de estudo, tivemos o cuidado de considerar uma média de 4 alternativas de respostas tendo atenção para que estas fossem excluídas. As 2 perguntas abertas tinham o propósito de obter a opinião dos professores sobre a experiência de elaboração de meios de ensino e aprendizagem ou o trabalho sem este auxílio importante para o professor.

Resultados

O primeiro grupo de perguntas era composto por questões gerais que a tabela 1 demonstra. Os professores das quatro escolas têm trajectória de ensino variada, formação diversa e experiência profissional bem diferente, trabalhando no EB há mais de 5 anos. De 12 (doze) professores que responderam ao questionário, 3 (três) são do sexo feminino.

Tabela 1: Dados gerais dos professores

EPC	Formação / Instituição	Experiencia
Polana Caniço “B”	Direito/ UDM	7 anos
	História e Geografia/ EFEP (9 ^a +2 anos)	25 anos
Mahotas	Português/ IMP (9 ^a + 3 anos)	27 anos
	História/ IMP (9 ^a + 2 anos)	32 anos
	Inglês (Instituto de Línguas)	5 anos
Unidade 29	11 ^a classe	33 anos
	Sem dados	35 anos
	Sem dados	-----
Magoanine	Sem dados	7 anos
	Sociologia/ UEM	16 anos
	História/ UP	8 anos
	Ciências de Educação/ ISMMA	14 anos

A segunda pergunta: “Qual é o material que é utilizado nas suas aulas?” Dos doze (12) inquiridos, somente oito (8) responderam. Dois (2) dizem que utilizam o livro do aluno, três (3) afirmam que elaboram textos de apoio e os outros três (3) cartolina.

A terceira pergunta: “Alguma vez elaborou meios de ensino?” Seis (6) professores dizem ter elaborado, enquanto cinco (5) afirmam que nunca elaboraram e um (1) não respondeu. Dos que elaboraram os meios de ensino, somente dois (2) elaboraram meios específicos para a disciplina de Ciências Sociais, enquanto três (3) em Português e um (1) em História.

A quarta: “Quais são os meios de ensino e aprendizagem que elaboram?” São basicamente textos de apoio, mapas temáticos (2) utilizando cartolina ou transformando as caixas de papel e globo terrestre (1) a partir de massala.

A quinta: “Em que circunstâncias elabora os meios de ensino e aprendizagem?” Cinco (5) responderam que quando o livro ou programa preconizam e três (3) quando têm tempo. Eles consideram que a tarefa de elaborar meios de ensino pode ser considerada de razoável (6), um (1) considerou muito fácil enquanto o outro não comentou.

Em relação às perguntas abertas o nosso objectivo era obter mais informação sobre a elaboração de meios de ensino e aprendizagem e a experiência de trabalho sem os meios de ensino. Eles explicaram o seguinte:

Professora **A** das Mahotas: “É muito difícil trabalhar sem meios de ensino quando não há por exemplo o livro do aluno. Raras vezes os alunos fazem TPC, não se dedicam ao estudo dessa disciplina, alegando sempre a falta do livro. Mesmo estando na sala de aulas, facilmente se distraem, não ficam atentos à explicação do professor.”

Professora **B** da Polana Caniço: “Tenho trabalhado com os mapas do manual do aluno. Tenho mandado os meus alunos construírem os mapas dos continentes de acordo com o conteúdo a leccionar, usando a cartolina. Apenas tenho tido dificuldades com os próprios alunos, que já trazem dificuldades das classes anteriores.”

Professor **C**: “Faço globos com massala, raspo a parte verde e fica a de dentro e desenho os mapas que constam do globo e as respectivas divisões. No que concerne aos mapas, utilizo alguns restos de caixas e faço a divisão administrativa nos mapas.”

Professora **D** da Mahotas: “Reunimo-nos no grupo de disciplina para elaborar textos de apoio. Fazemos resumos de determinados tópicos e colocamos também questionários. Mandamos os alunos lerem e mais tarde responderem às perguntas, e em conjunto fazemos a devida correcção.”

Professor **E** da Magoanine: “O trabalho sem meios de ensino faz com que o professor recorra ao manual do aluno. Assim, as dificuldades são enormes, pois dada a sala, os alunos que estão no fundo não têm uma boa visibilidade do livro, especialmente se o professor não andar entre as carteiras.”

As respostas demonstraram as práticas de trabalho dos professores do EB. As enormes dificuldades que enfrentam em relação às condições de trabalho e a sua visão em relação aos meios de ensino. As suas práticas resumem-se na utilização do livro do aluno. Os poucos textos de apoio elaborados são feitos com base no livro do aluno. O aluno não é confrontado com outros meios de ensino elaborados pelo professor, por eles mesmos, ou pelo grupo de disciplina.

A trajectória diversa dos professores das quatro escolas analisadas neste estudo, a formação de professores para o EB em Moçambique, e, não só, podem constituir alguns dos factores explicativos para esta ausência de outras propostas pedagógicas na sala de aulas.

Quais são as perspectivas?

Assumimos neste trabalho a palavra perspectiva, segundo o Dicionário Editora, da Língua Portuguesa, como sendo “uma esperança de uma coisa provável”, pois acreditamos que, com o treinamento de professores e com propostas de outros meios de ensino e aprendizagem aqui sugeridos, possamos trabalhar na melhoria do ensino. Como nos referimos, a elaboração dos meios de ensino e aprendizagem passa pelo conhecimento do interesse dos alunos. Este aspecto é fundamental, pois como vimos, os professores queixam-se da falta de interesse dos alunos. Ora, só conhecendo os alunos é que nós poderemos intervir.

Deste modo, as poesias, as histórias infantis, as bandas-desenhadas, quando adaptadas à descrição de alguns assuntos ligados ao conhecimento científico, podem levar o aluno a interessar-se pela aprendizagem de uma determinada disciplina escolar. Não importa se o aluno sabe se está aprendendo ou não a disciplina de Ciências Sociais, Ciências Naturais, etc, o que se deve ter em conta é que o aluno encontre neste material um meio de diversão, ao mesmo tempo que ele tira lições significativas da disciplina. De salientar que estes textos literários podem ser produzidos pelo professor ou conjuntamente com os seus alunos a partir de um tema ou conteúdo específico, patente no programa de ensino numa perspectiva de “Lendo – Aprendendo e Brincando – Aprendendo”.

Foi pensando nisso que escrevemos o texto abaixo para a 6ª classe, o primeiro tema das Ciências Sociais: As coordenadas geográficas.

Minha casa igual a uma laranja

Vivo numa casa redonda com dois quartos que se chamam Hemisférios. O quarto dos meus irmãos, que não conheço, chama-se Hemisfério Norte e o meu Sul.

A parede que nos separa chama-se Equador e ninguém gosta de aqui estar porque a temperatura em muitos casos é elevada, mas também ninguém gosta de estar no fundo dos dois quartos porque o frio é extremo e os sábios dizem que esses lugares chamam-se Pólos. Assim, a minha casa tem dois Pólos, Norte e Sul.

As linhas paralelas ao Equador chamam-se Paralelos Secundários e a distância de uma a outra Latitude. Ainda na minha casa existe uma linha que divide os quartos ao meio: Meridiano Principal e as linhas paralelas a este chamam-se Meridianos Secundários sendo que a distância entre eles é chamada Longitude.

É por isso que existem os tais chamados quatro cantos do Mundo: Norte e Sul; Este e Oeste.

Sempre que eu quiser localizo tudo que existe em minha casa-laranja graças a intersecção dos Paralelos e Meridianos, o que se chama, Coordenadas Geográficas.

A minha casa é linda e tem muitas coisas: um tecto azul, plantas, animais, pedras preciosas e água que alimenta a tudo e a todos. E isso está representado num desenho que se chama Mapa. Sempre existe uma relação entre o que está representado no Mapa com a realidade ou objecto no terreno. E esta relação tem o nome de Escala.

Para proteger a minha casa só preciso fazer três coisas: estudar muito; plantar sonhos; e se algo destruir procurar sempre o seu conserto, porque o que tenho hoje precisarei amanhã.

Autor: Albano Mahumane Júnior

A partir deste texto o professor poderá trabalhar com os alunos no sentido destes expressarem o tema do texto, a problemática do tema, a ideia central do texto, o raciocínio do autor, as ideias secundárias e, por fim, o resumo que sintetiza as ideias centrais.

O importante é que o professor saiba que a análise textual, de acordo com PONTUSCHKA et al (2007) deve ajudar o aluno “*a aprender a ler a familiarizar-se com os termos técnicos, os conceitos, as ideias e saber como é que elas se relacionam, assim como buscar hierarquizar o conteúdo do texto, identificar e acompanhar o raciocínio do texto, suas conclusões e bases que as sustentam.*”

Em relação ao jornal, é possível mostrar o quão o aluno faz parte do espaço geográfico. As reportagens do Notícias, do Zambeze, do Diário de Moçambique e outros jornais de circulação interna veiculam o quotidiano do aluno, que muitas vezes não é considerado na aula. A partir de recortes retirados das reportagens de algumas edições seleccionadas pelo professor é possível discutir aspectos relativos às Ciências Sociais na sala de aulas. O exemplo a seguir foi retirado do Jornal Notícias, do dia 25/04/2011 e pode ser incorporado no estudo do tema 7 da 6ª classe: Expansão e penetração mercantil europeia.

“Presidente indiano homenageia escravos. O presidente indiano, Pratiba Patil, prestou na 4ª feira uma homenagem a centenas de escravos que resistiram à prática da escravatura durante os séculos XVIII e XIX. A homenagem decorreu no “Le Morne”, memorial dos escravos e considerado Património da Humanidade pela UNESCO... Le Morne, foi outrora um abrigo para os chamados marrons ou escravos fugitivos...”

Seguindo o exemplo do texto literário descrito acima, pode-se discutir a penetração mercantil europeia a partir deste recorte.

Considerações finais

O estudo revelou que, em geral, os professores utilizam o livro do aluno como meio de ensino e aprendizagem e que a partir de textos literários e textos jornalísticos é possível propor outras formas de trabalhar os conteúdos na aula.

Bibliografia

- BICÁ, Ismael. *Ciências sociais. Tempos e espaços*, Porto, Porto Editora.
- BORDENAVE, Juan Diaz, PEREIRA, Adair. *Estratégias de ensino-aprendizagem*, 29. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.
- CASTROGIOVANI, António Carlos, CALLAI, Helena Copetti, KAERCHER, Nestor André. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no quotidiano*. 6. ed. Porto Alegre Editora Mediação, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)*. Maputo, INDE, 2003.
- _____. *Programas do Ensino Básico*, Maputo. INDE, 2003.
- MONTEIRO, Manuela Matos. *Como preparar testes e exames*, Porto, Porto Editora, 2002.
- LEBRUN, Marcel. *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*, Instituto PIAGET, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos, *Didáctica geral*, São Paulo, Cortez, 1994.
- MASSON, Michelle. *Vous avez dit géographies? Didactique d’une géographie pluriell*. Paris, Armand Colin, 1994.
- NÉRICI, Imídio Giuseppe. *Didáctica: uma introdução*, 2. ed. São Paulo, Editora Atlas, 1989.
- PILETTI, Claudino. *Didáctica geral*, 23. ed. São Paulo, Editora Ática, 2007.
- PONTUSCHKA et al. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

3.3. Leitura e interpretação de mapas no Ensino Básico

Alice Castigo Binda Freia⁴³

Albano Fernando Mahumane Júnior⁴⁴

Bernardino José Bernardo⁴⁵

Resumo

A leitura e a interpretação de mapas, são temas ou conteúdos contemplados no currículo do Ensino Básico (EB), mais concretamente na 6^a classe. Todavia, este aspecto basilar para o conhecimento do espaço, está presente em todas as aulas da Geografia, e, neste caso, das Ciências Sociais. O aluno é confrontado, diariamente, desde o ensino primário ao ensino secundário e não só, com factos geográficos próximos e distantes que requerem, para a sua compreensão, um certo domínio de conhecimentos cartográficos básicos. Essas noções básicas estão ligadas ao domínio de alguns conceitos relativos a orientação, localização e escala. Sendo assim, este trabalho pretende analisar como é que estes conceitos básicos são interpretados pelos alunos do EB. O estudo envolveu 80 alunos e 12 professores de quatro escolas do EB de Maputo. Para o alcance dos objectivos propostos utilizou-se um questionário que foi aplicado aos alunos e aos professores das quatro escolas. As respostas foram sujeitas à análise qualitativa de dados. Os resultados sugerem que os alunos não dominam os conhecimentos básicos sobre o mapa. Assim, é importante repensar-se em metodologias mais adequadas para o ensino e aprendizagem deste poderoso meio de ensino e aprendizagem da disciplina.

Palavras-chave: Ensino básico, Cartografia, Mapa, leitura, Interpretação, Ciências Sociais.

Introdução

O nosso interesse pela leitura e interpretação de mapas na escola surgiu nas aulas de Didáctica de Geografia, quando nos apercebemos que os estudantes do curso de Licenciatura em ensino de Geografia apresentavam dificuldades na manipulação do conceito de escala; mais tarde, durante as Práticas Pedagógicas da UP, fomos reparando que os alunos das escolas secundárias da cidade de Maputo apresentavam dificuldades em ler e interpretar mapas.

O surgimento desta Conferência, orientada para o Ensino Básico, serviu de catalisador para reflectirmos sobre este assunto naquele nível de ensino, uma vez que a leitura e a interpretação de mapas é um dos temas contemplado no currículo, mais concretamente, na 1^a unidade da 6^a classe. Todavia, este aspecto basilar para o conhecimento do espaço está presente em todas as aulas da Geografia e, neste caso, das Ciências Sociais. O aluno é confrontado, diariamente, desde o ensino primário ao ensino secundário e não só, com factos geográficos próximos e distantes que requerem, para a sua compreensão, um certo domínio de conhecimentos cartográficos básicos. Essas noções básicas estão ligadas ao

⁴³Doutora em Didáctica de Disciplinas, Professora Auxiliar, Docente dos cursos de Graduação e Pós-graduação na UP.

⁴⁴Licenciado em Ensino de Geografia pela UP.

⁴⁵Licenciado em Ensino de Geografia pela UP.

domínio de alguns conceitos relativos a orientação, localização e escala. Neste sentido, pretendemos analisar o processo de leitura e interpretação de mapas no EB, tentando compreender: I) Como é que o professor utiliza o mapa na sala de aula; II) Quais são as dificuldades dos professores e alunos na leitura e interpretação de mapas.

A pesquisa, realizada em Maio de 2011, circunscreveu-se a quatro escolas de Maputo, nomeadamente, Escolas Primárias Completas de Magoanine, da Unidade 29, da Polana Caniço B e das Mahotas e cingiu-se à 6ª classe, envolvendo 20 alunos de cada escola. O estudo baseou-se na análise bibliográfica e na análise de um questionário distribuído a alunos e professores das referidas escolas.

Tendo em conta os nossos objectivos o texto apresenta, em primeiro lugar, uma análise de diferentes autores sobre a leitura de mapas e o processo de construção da noção de espaço, em seguida faz-se uma breve apresentação do capítulo do livro que trata deste tema em termos de conteúdo e objectivos e por último, os resultados da pesquisa.

Leitura e interpretação de mapas

Pode-se definir o mapa como sendo “*uma representação da superfície da terra, conservando com esta relações matematicamente definidas de redução, localização e projecção no plano*” (ALMEIDA, 2006). Sendo o mapa a representação do espaço, ele constitui um meio de ensino privilegiado das disciplinas que estudam a organização do espaço, quer próximo ou distante, real ou abstracto. O que significa que o indivíduo que não pode ou não sabe utilizar um mapa não pode pensar sobre aspectos do espaço que ele não conhece, nem pode pensar de modo crítico sobre a organização do espaço que lhe é apresentado. Por isso, ensinar o aluno a ler e a interpretar os mapas são tarefas primordiais da escola que visam essencialmente preparar os alunos para a compreensão da organização espacial da sociedade. Isso exige, como afirma ALMEIDA (op. cit.), o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização.

No nosso país, grande parte das escolas do EB e secundário não possui mapas, ou se estes existem, são em número bastante reduzido e não adequados ao processo de ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos. Contudo, os mapas, estão presentes nos livros das Ciências Sociais do EB. Na 6ª classe por exemplo, a primeira unidade é dedicada à leitura de mapas, isto é, o aluno é confrontado com diferentes mapas e diferentes conceitos a ele relacionados, tais como, escala, simbologia (legenda) e coordenadas geográficas (latitude e longitude).

Tanto os elaboradores dos livros escolares assim como os professores partem do pressuposto de que os alunos têm bases para a compreensão destes conceitos abstractos, o que está longe de ser verdade, como veremos mais adiante. ALEXANDRE & DIOGO (1993) aconselham que, “*Tal como a escrita, também a expressão gráfica, tem de ser objecto de um longo processo educativo, que, atendendo ao desenvolvimento intelectual global do indivíduo, vá aproveitando as diferentes facilidades de abstracção e de conceptualização.*” O que significa que a leitura de mapas não é nem espontânea, nem inata e tal como ensinamos o A, B, C, às crianças, devemos criar condições para que o mapa seja objecto de ensino e aprendizagem dos alunos desde as classes iniciais, envolvendo-os naquilo que os diferentes autores chamam de *alfabetização cartográfica*. O processo de leitura e interpretação de mapas constitui assim uma construção contínua que o aluno vai desenvolvendo no decorrer da sua aprendizagem na escola.

A construção da noção espacial

HUGONIE (1992), ALEXANDRE & DIOGO (1993), SIMIELLI (2006) apoiando-se em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo de Piaget, chamam-nos atenção para a utilização de mapas e a construção da noção de espaço que estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento mental dos alunos. Este aspecto remete-nos a questões sobre: I) Que tipos de mapas são utilizados na escola? II) Será que os mapas utilizados para os alunos do 2º ciclo do EB são os mesmos que são utilizados para os alunos do 3º ciclo do EB e para os do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral? III) Como é que estes mapas são utilizados na escola? É claro que não pretendemos, neste trabalho, responder a estas questões, mas reflectir essencialmente sobre a terceira questão, especificamente no EB.

Os autores citados acima, recordam-nos que os mapas são elaborados com diversa finalidade e, conseqüentemente, para diferentes utilizadores. Existem mapas com fins educacionais, políticos, militares, económicos, etc. Até que ponto os mapas dos livros escolares são adequados ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina em cada nível de ensino? Embora cientes de que ao respondermos a esta questão ficaríamos somente ao nível de pura especulação, por não dispormos de dados para tal, a experiência diz-nos que os mapas que encontramos nos livros escolares não foram elaborados com finalidade educacional.

Ao observarmos os programas de EB, tanto no 1º ciclo assim como no 2º ciclo, podemos constatar que o aluno estuda a sua comunidade ou bairro, na 3ª classe; a província, na 4ª classe e o país, na 5ª classe. O que se pretende com estes programas concêntricos, é que o aluno vá, paulatinamente, compreendendo os diferentes conceitos, factos e fenómenos, que são objecto de estudo da disciplina. E isto, não pode ser entendido somente ao nível de conteúdos e de forma isolada, mas deve estar reflectido nos meios de ensino-aprendizagem utilizados e nos métodos mais adequados a cada nível de ensino. De facto, como nos referimos acima, os estudos em psicologia genética salientam que a noção de espaço é desenvolvida ao mesmo tempo que as demais construções mentais. A criança desde o seu nascimento constrói o seu conhecimento do espaço que vai evoluindo ao longo do tempo. Por razões óbvias, neste trabalho, não iremos discorrer sobre as diversas etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, mas centraremos a nossa atenção sobre a faixa etária que é o nosso objecto de estudo. Os autores citados acima afirmam que as crianças do EB (6 a 12 anos) estão na fase das operações concretas. Nesta fase, a representação do espaço é feita a partir daquilo que elas conhecem, vivem no seu dia-a-dia e percebem - é o espaço conhecido, vivido e percebido. E é sobre este espaço que o professor deverá dar início à leitura, interpretação e construção de mapas.

Deste modo, o professor poderá propor actividades de representação do espaço mais próximo, a sala de aula, seguindo-se, a escola, o bairro, a cidade, o país e, por último, o planisfério. Estas actividades deverão ser geridas paulatinamente em cada classe, tendo em conta os conteúdos e o desenvolvimento mental dos alunos.

O objectivo é oferecer às crianças

os elementos necessários à compreensão dos processos para a realização de representações gráficas desenvolvendo no aluno a capacidade de leitura e comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes, mapas. Estes recursos são importantes na alfabetização cartográfica através de noções de: visão oblíqua e vertical; imagem tridimensional e bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha, área; construção da noção de legenda, proporção e escala (SIMIELLI, 2006).

Trabalhar sobre estas noções é fundamental, tanto para o aluno assim como para o professor que deixará de ver o mapa como um objecto acabado e pronto para ser copiado, mas sim como um recurso que transmite informações a serem discutidas.

A 6ª classe e a leitura e interpretação de mapas

A escolha da 6ª classe deve-se ao facto de ser a classe inicial onde se aborda com profundidade a questão da leitura e interpretação de mapas. De facto, o programa de ensino desta classe define as seguintes competências básicas na I unidade: a capacidade de distinguir os tipos de mapas, utilizar coordenadas para a localização de objectos geográficos no mapa - como localizar o continente africano no mapa-múndi, calcular a distância entre dois pontos no mapa utilizando a escala, interpretar os mapas através da legenda, entre outros (INDE, 2003:326).

Folheando o livro da 6ª classe encontramos o tema 1, capítulo 1, sobre a leitura de mapas que apresenta-nos os seguintes objectivos: I) Distinguir o tipo de mapas e seus conteúdos; II) Calcular a distância entre dois pontos utilizando a escala; III) Ler mapas através de legendas; IV) Utilizar as coordenadas geográficas para a localização de objectos geográficos no mapa. Como conteúdos temos: I) Globo terrestre – tipos de mapas e seus conteúdos; II) Legenda e escala de mapas e plantas; III) Coordenadas geográficas.

Os instrumentos de análise

O estudo teve como base a bibliografia de referência de autores que tratam de Cartografia no ensino da Geografia. Foi ainda elaborado um questionário que foi distribuído a 20 alunos de cada escola e a 12 professores que leccionam a disciplina de Ciências Sociais.

Neste estudo, procuramos recolher informação necessária para responder às seguintes questões preliminares:

- Até que ponto os objectivos preconizados, no 1º tema da 6ª classe, são alcançados nas Ciências Sociais?
- Quais são as dificuldades dos alunos e dos professores na leitura e interpretação de mapas?

Deste modo, o questionário dos alunos foi construído tendo em conta os objectivos do 1º tema das Ciências Sociais. Nas perguntas colocadas aos alunos procuramos obter informações sobre:

- a frequência de utilização de mapas na sala de aula;
- os tipos de mapas que os alunos conhecem;
- as coordenadas geográficas e a escala;
- a localização de objectos geográficos no mapa.

As perguntas colocadas aos professores estavam relacionadas com os seguintes aspectos:

- experiência dos professores na mediação do 1º tema;
- a frequência de utilização de mapas na sala de aula;
- as dificuldades de alunos e professores na leitura e interpretação de mapas;
- tipos de desenho solicitados pelo professor na aula.

Os professores e a leitura e interpretação de mapas na escola

Como nos referimos acima, o questionário dos 12 professores nas escolas em estudo tinha como propósito compreender o processo de mediação do conteúdo sobre leitura e interpretação de mapas.

A pergunta 1, tinha como objectivo, compreender um pouco mais sobre como é que o tema 1 foi tratado na sala de aula. Deste modo, concluímos que, no geral, os professores utilizaram o livro do aluno. Do total dos 12 professores, quatro (4) não opinaram.

Três (3) professores explicaram o conteúdo a partir do livro do aluno como afirma, P6: *“orientando os alunos a observar atenciosamente os símbolos e cores que existem nos mapas do livro e outros mapas maiores que a escola possui e depois vão à legenda onde lêem o significado de cada símbolo.”*

Os outros três (3) professores afirmam ter explicado o conteúdo a partir de mapas murais que, segundo P7: *“Nesta aula fiz apresentação do mapa e disse o que nele estava representado, em seguida designava o tipo. Ex: pendurava o mapa e dizia que este representa todos os continentes e oceanos do mundo, o que quer dizer superfície terrestre e identificava o tipo.”*

Para dois (2) professores, o conteúdo foi explicado a partir de uma leitura silenciosa, seguida de perguntas de sistematização, de acordo com as palavras de P10: *“Primeiro ordeno os alunos para fazerem uma leitura silenciosa, coloco perguntas a propósito, e no fim faço o resumo demonstrando e caracterizando os vários tipos de mapas existentes.”*

Na pergunta sobre as dificuldades dos alunos, dois (2) professores não responderam; um (1) considera que os alunos não têm dificuldades e para dois (2), depois da explicação os problemas são sanados. Contudo, a maioria, sete (7) professores consideram que os alunos têm dificuldade de leitura e interpretação de mapas. Os motivos são diversos e vão desde a má preparação destes nas classes anteriores até às dificuldades de encontrarem-se mapas temáticos na escola, como afirmam os professores:

P4: *“Os alunos têm dificuldades de ler a legenda, escala dos mapas e os respectivos cálculos.”*

P5: *“A dificuldade reside em nomes, isto é, na leitura de nomes e localização com base em coordenadas geográficas.”*

P6: *“Desinteresse dos alunos na aprendizagem. O professor explica hoje, dá exercício, e no dia seguinte já não sabem nada.”*

P10: *“Os alunos vêm de classes anteriores com dificuldades, e quando chegam à 6ª classe o tempo não é suficiente para ultrapassar essas dificuldades.”*

P11: *“Tem sido difícil a leitura e interpretação por parte dos alunos, dificilmente entendem ou fazem a leitura dos mapas por si.”*

P12: *“Porque a escola tem apenas mapas gerais e não específicos, assim, eles dificilmente conseguem destacar os conteúdos específicos de cada aula.”*

Na pergunta sobre as dificuldades dos professores no tratamento deste conteúdo, cinco (5) não responderam, outros cinco (5) afirmam que não têm dificuldades e dois (2) apresentaram os seguintes problemas:

P6: *“Do meu lado nenhuma dificuldade. Apenas a falta de material mais detalhado para facilitar mais a transmissão.”*

P10: *“As dificuldades existentes residem na escala utilizada para elaboração dos mapas nos livros do aluno; assim dificulta em certos casos”.*

Na pergunta sobre se o professor solicita aos seus alunos a elaboração de um esboço do trajecto casa-escola ou vice-versa, 10 afirmaram que não era hábito fazer este tipo de actividade na escola e 2 disseram que já tinham recomendado a seus alunos.

Relacionada com esta pergunta, questionou-se ainda sobre a elaboração de outro tipo de esboços (da sala de aulas, do pátio da escola e do bairro) tendo-se chegado à conclusão anterior, pois dos 12 professores, somente dois disseram ter sugerido na sua aula.

Em relação à frequência de utilização de mapas, 8 professores responderam que utilizam quase sempre mapas na disciplina de Ciências Sociais, os mapas frequentemente utilizados são do livro escolar, seguindo-se dos mapas murais (3) e mapas de atlas geográfico (2).

Os alunos e a leitura e interpretação de mapas na escola

De modo a compreendermos as dificuldades dos alunos na manipulação de recursos cartográficos o questionário destes era composto por quatro partes: I) questões gerais (nome, idade, escola, classe, turma); II) questões do tipo: se o professor utiliza mapas na sala de aulas, com que frequência e se são do livro ou feitos pelo professor; III) trabalho com mapas retirados do livro de Ciências Sociais da 6ª classe (localização); IV) definições (mapa, longitude, latitude e escala).

Como nos referimos acima, os alunos são das Escolas Primárias Completa das Mahotas, de Magoanine, da Unidade 29 e da Polana Caniço B. A idade dos alunos situa-se entre 11 e 14 anos, sendo a maioria da faixa etária de 11 anos.

Em relação aos mapas havia duas perguntas. Considerando que o aluno conhecia os tipos de mapas, solicitava-se que ele intitulasse cada um dos três mapas, numa das perguntas; a outra era referente à localização de pontos no mapa a partir de coordenadas geográficas.

Os resultados da pesquisa mostram que os alunos têm sérias dificuldades em trabalhar com a localização de objectos no mapa. Dos 80 alunos, somente uma menina de 11 anos é que respondeu favoravelmente, embora não totalmente correcto. Ela indicou as latitudes e longitudes dos lugares, tendo faltado a referência sobre se os lugares estavam a N ou S, e a W ou E, respectivamente. Relativamente aos tipos de mapas, cerca de 42.5% de alunos é que puderam identificar correctamente.

No tocante à definição de mapa, mais uma vez os alunos tiveram sérias dificuldades e, 91% não pôde definir mapa. Dos que definiram, alguns referiram-se à forma de representar a superfície da terra (3); outros, de forma interessante referiram-se nos seguintes termos: *é a visualização de qualquer província, é o que nos mostra os lugares de todo continente africano, é uma rede que nos ajuda a localizar o nosso destino, é um objecto que nos leva a vários sítios na terra.*

Quanto ao segundo grupo de perguntas, a pesquisa mostrou que 50% dos alunos diz que o professor de Ciências Sociais utiliza mapas nas aulas, mas nem sempre, e 46% diz que são utilizados algumas vezes. Os mapas utilizados na sala de aulas são basicamente dos seus livros escolares (96% dos alunos).

Em relação às definições de latitude, longitude e escala, a tabela que se segue fornece uma ideia das dificuldades dos alunos da 6ª classe em decifrar estes elementos, daí haver uma grande parte de alunos que, ou não respondeu, ou a resposta que deu não era a correcta.

Tabela 1: Síntese das definições dos alunos

Pergunta	Respostas					
	Correcta		Incorrecta		Sem resposta	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
O que é escala	15	19	32	40	33	41
O que é latitude	21	26	31	39	28	35
O que é longitude	14	17,5	38	47,5	28	35

A resposta dos alunos e professores dá indicações profícuas para a compreensão da forma como os mapas são utilizados na escola.

Os professores afirmam que os alunos têm dificuldades na manipulação de elementos como legenda, escala e coordenadas geográficas, aspecto confirmado pelas respostas dos alunos ao questionário. De facto, a utilização da simbologia é difícil para o aluno que está no nível das operações concretas, pois ele só será capaz de utilizar símbolos, como referem ALEXANDRE & DIOGO (1993), que tenham algum significado para ele ou estejam relacionados com a sua própria experiência. O mesmo pode-se dizer em relação à escala, que, sendo pequena, exige do aluno um grande esforço de conceptualização e generalização, tornando-se assim difícil a leitura do mapa.

Os alunos, por sua vez, elucidam sobre os tipos de mapas que são utilizados nas aulas de Ciências Sociais. São essencialmente mapas contidos nos livros escolares, utilizados por vezes para acompanhar a explicação dos professores, aliás, estes confirmam estes factos que são apresentados pelos alunos. O que significa que o mapa é sempre tratado como um produto acabado, ele não é objecto de aprendizagem dos alunos e nem objecto de problematização no processo de ensino-aprendizagem. Ele serve apenas como objecto de reprodução, não havendo construção de representações gráficas pelos alunos. Isto também é confirmado pelos professores que responderam que a elaboração de esboços não era prática comum na escola. Neste sentido, a construção do conceito de mapa e de todos os outros conceitos a ele relacionados é praticamente inexistente, e não é por acaso que as respostas ao questionário tenham se transformado numa missão quase impossível para os alunos.

Considerações finais

As competências básicas definidas para esta unidade temática não são devidamente alcançadas pois a maior parte dos alunos apresenta grande dificuldade no domínio dos elementos que intervêm na leitura e interpretação de mapas (legenda, simbologia, escala) bem como na localização dos elementos geográficos.

Bibliografia

- ALEXANDRE, Fernando e DIOGO, José. *Didáctica da Geografia: contributos para uma educação no ambiente*. 2. ed. Lisboa, Texto Editora, 1993.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. S. Paulo, Contexto, 2006.
- CASTROGIOVANI, António Carlos et al. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no quotidiano*, 6. Ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2008.
- HUGONIE, Gérard. *Pratiquer la géographie au college*. Paris, Armand Colin, 1992.
- ISMAEL, A. Ismael e BICÁ, Firoza. *Tempos e espaços*. Livro do aluno - 6ª classe, Ciências Sociais, Porto, Porto editora.
- MEC (Ministério da Educação e Cultura). *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)*. Maputo, INDE, 2003.
- _____. *Programas do Ensino Básico*. Maputo INDE, 2003.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. *Para ensinar e aprender geografia*. S. Paulo, Cortez Editora, 2007.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *Cartografia no ensino fundamental e médio*; In: ALESSANDRI, Ana Fani: A geografia na sala de aula, 8. ed. S. Paulo, Contexto, 2006. pp. 92-108.

3.4. A Pedagogia Adventista e o desenvolvimento do processo de aprendizagem interdisciplinar e construção de conhecimento nas séries iniciais na escola de Chimoio

Ana Paula da Silva⁴⁶

Resumo

A aprendizagem interdisciplinar e construção do conhecimento nas séries iniciais no primeiro e segundo ciclo da Educação Básica fazem parte de um produto complexo do processo de desenvolvimento e interacção social em que vários factores colaboram para o desenvolvimento sócio-cognitivo dos alunos em idade escolar, incluindo suas especificidades individuais, familiares e comunitárias. Nesse processo, a postura e actuação do docente ao planejar e desenvolver actividades que apliquem as metodologias e filosofias educacionais do sistema adventista de educação exige uma mediação e planeamento pedagógico de forma a respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, sua faixa etária, seu ambiente, interacções e realidades sociais, e por fim seu tempo de aprendizagem. O sistema educacional adventista objectiva promover no ensino contextos em que possa ser vivenciada a Filosofia Cristã de Educação em que todo o programa escolar tem como propósito restaurar os valores e virtudes do ser humano à condição ideal em que Deus o criou. Nesse contexto, a Escola Adventista de Chimoio promove, através da metodologia de projectos interdisciplinares, actividades lúdicas de pesquisa e com portadores de texto variados a interacção das crianças atendidas pela escola. Tais actividades, entre outras coisas, estimulam as trocas significativas e tornam o ambiente escolar alegre e prazeroso. Podemos afirmar a partir dos resultados positivos apresentados pelos alunos em seu desenvolvimento pedagógico que os projectos interdisciplinares têm se mostrado excelentes instrumentos de produção de conteúdos significativos, coerentes e promotores de cidadania.

Palavras-chave: Construção de conhecimento, Aprendizagem, Projetos interdisciplinares.

Introdução

Quando se fala em Ensino Básico, a didáctica do ensino e suas práticas são os temas mais discutidos na contemporaneidade na área educacional. Ao longo dos últimos anos, devido a desagregação dos valores sociais e a valorização e idealização do individualismo e imediatismo, a tarefa de educar, além de alfabetizar, tem ficado restrita à escola e, ao longo dos anos, vem alcançando índices de fracassos conhecidos internacionalmente. Portanto, este universo complexo, composto de redes de conhecimento em constante transformação, requer uma nova postura dos cidadãos, administradores e gestores do processo escolar, professores e até dos próprios educandos. Esta nova postura implica que os sujeitos sejam aprendentes e se adaptem constantemente às novas formas de empregabilidade e aos novos paradigmas educacionais de construção das realidades à volta dos mesmos.

⁴⁶Diretora e Professora da Escola Adventista de Chimoio, Graduada em Pedagogia – Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH/Minas Gerais, Brasil.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI acredita que, para que a educação cumpra o seu papel social, é imprescindível que se organize em torno de quatro aprendizagens fundamentais (MORIN, 2000). O aprender a viver juntos, para que os indivíduos compreendam a si mesmos, o aprender a conhecer, que requer estratégias de aprendizagens que levam ao pensamento crítico e criativo, o aprender a aprender, que transforma o conhecimento em acções, desenvolvendo autonomia do indivíduo, e o aprender a ser, que congrega todas as aprendizagens anteriores. Integrando o conhecer fatos, conceitos, princípios, o aprender a viver em grupo, respeitando valores, atitudes e normas ao saber, coloca em prática as habilidades adquiridas de forma significativa no contexto social.

É a interacção de uma sociedade democrática, através do ato cognitivo de conhecimentos, mas, também do ato solidário, afectivo, na plena integralidade do ser humano, entendido como razão e intuição, razão e emoção e, ainda, na interacção social e democrática, que a sociedade hoje, pode, através de seus agentes sociais, redimensionar os seus problemas políticos, económicos, sociais, religiosos, fazendo intervenções sociais num fazer que proporcione a construção de uma nova mentalidade que alimentará a formação e a vivência de uma cidadania plena, congregando o individual e o coletivo na proposta do aprender a conhecer, a viver juntos e a ser (SILVA, 2000, p.24).

Diante deste contexto, o grande desafio da educação contemporânea é o de desenvolver uma pedagogia capaz de reverter este quadro social. Que resgate os valores esquecidos e ao mesmo tempo acompanhe, de forma contínua, a velocidade das transformações sociais, considerando a globalização também no sentido de busca das raízes locais culturais, desenvolvendo no indivíduo a solidariedade no respeito às diferenças espirituais, culturais e a indignação perante a desigualdade social.

Para tanto, é necessário o desenvolvimento de uma metodologia que trabalhe a partir da integração e solidariedade humana, os ideais e a cultura dentro do tempo e do espaço da história. Para Maciel “... a *significação dos tempos da vida só é possível pela ação de reciprocidade de uns em relação aos outros, o que se dá através da mediação humana*” (MACIEL, 2008).

A partir desta perspectiva, verificamos a necessidade de aplicar a metodologia de projectos interdisciplinares à proposta educacional do sistema adventista de educação, especificamente a Escola Adventista de Chimoio na Província de Manica em Moçambique. Tal metodologia tem se mostrado capaz de cumprir seu papel social de educar no contexto da sociedade contemporânea, restaurando os valores e virtudes do homem e concomitantemente acompanhando o desenvolvimento tecnológico da sociedade do conhecimento.

Metodologia e princípios metodológicos aplicados na Escola Adventista de Chimoio

A metodologia de ensino e aprendizagem da Educação Adventista pauta-se pelas concepções filosóficas e pelos objectivos a que se propõe, conforme o pensamento hebraico-oriental e o modelo de Jesus, o Mestre por excelência.

Isso não significa que o educador terá um modelo de ensino, pois cada um possui habilidades próprias e para cada realidade educacional existem práticas diversas, costumes e ideias produzidos socialmente. Entretanto, existe uma base metodológica comum que sustenta e promove a unicidade e identidade da instituição educacional.

Toda a prática pedagógica deve estar amparada por princípios que a norteiem. Desse modo, o educador que apreende os princípios tem a possibilidade de os transferir para

outras situações no quotidiano. Entre os princípios estão:

a) Integração fé e ensino

É um processo intencional e sistemático em que todas as actividades educativas levam o aluno a internalizar voluntária e criticamente de uma perspectiva bíblico-cristã a visão orientada para o serviço, motivada pelo amor.

b) Estimulo ao espírito de investigação, reflexão e criatividade

O educando possui naturalmente um espírito inquiridor a respeito da vida e do funcionamento do mundo. A partir de instrumentos de pesquisa e temas previamente seleccionados e definidos de forma interdisciplinar, o educador estimula e orienta o educando a procurar respostas para suas indagações, despertando o aluno para o espírito investigativo através de reflexões, raciocínio e criatividade a respeito das diversas situações da vida humana.

c) Conhecimento da realidade do educando como ponto de partida

Na instituição os educadores são orientados a conhecer a realidade do educando, no seu contexto social, e como se processa o seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Ao introduzir qualquer tema ou assunto, os educadores buscam obter informações relevantes ao contexto do educando, propondo situações, problemas e desafios que permitam a elaboração de hipóteses, a realização de experimentos e a construção de analogias, relacionando as partes ao todo. Esta postura tem contribuído para o ânimo do educando em sua trajectória estudantil e para a elaboração e compreensão de questões mais amplas.

d) Relação teoria-prática

Teoria e prática não são, na concepção adventista, duas fases, mas elementos de um círculo harmonioso. Aprende-se fazendo, faz-se aprendendo. Os educadores são orientados a ter em mente a importância da aplicabilidade dos temas estudados em sala de aula. O trabalho prático desperta observação minuciosa e pensamento independente. O educando é orientado a estudar questões práticas do seu quotidiano, como se comunicar com fluência, ler e escrever com clareza e coesão, saber preparar alimentos saudáveis, fazer com precisão as contas dos próprios gastos.

e) Interação afectiva

A relação afectiva é um dos aspectos educativos de vital importância na instituição. Pela conquista do coração se obtém a amizade e se contribui para uma auto-estima positiva, essencial ao crescimento da personalidade. Desenvolve-se, assim, o sentimento de aceitação, segurança e inter-relacionamento com os semelhantes. Educadores e educandos são estimulados, através de actividades lúdicas, a ter uma relação social uns com os outros, manifestando simpatia, respeito e ternura afectiva, sem deixar de ser firme.

f) Ensino de valores

Segundo Knight (2007: 240, 241), toda a experiência educacional é repleta de valores. A axiologia deve permear o currículo escolar e influenciar um viver coerente com os princípios básicos da ética cristã e da valorização do educando como individuo e como membro de uma comunidade, com responsabilidades e direitos em relação ao meio ambiente, à vida e à família.

g) Respeito à unicidade do educando

O educador deve reconhecer e respeitar a individualidade, unicidade e valor em cada indivíduo. O respeito à individualidade não deve negar a importância do grupo. A sala de aula não deve ressaltar o individualismo, mas o respeito pela individualidade e pelo grupo.

h) Espírito cooperativo

A Bíblia reforça a importância da convivência social. Portanto, o espaço escolar deve proporcionar relações de cooperação, com excelente oportunidade para o desenvolvimento contínuo do conhecimento e da formação do carácter. Trabalhos em grupo, orientados por vários professores com o mesmo objectivo e o envolvimento em projectos de auxílio à comunidade e participação activa dos educandos no apoio aos seus pares são algumas das actividades desenvolvidas.

i) Interdisciplinaridade

A inter-relação entre os conteúdos nas diferentes disciplinas constitui-se o foco da interdisciplinaridade. Não podemos conceber um modelo educativo que fragmente a relação que a própria vida faz de seus conteúdos no dia-a-dia. A educação adventista oferece uma relação epistemológica entre as disciplinas a partir de projectos para que os diversos saberes se construam de maneira harmónica.

j) Preparo para servir

O serviço é um elemento essencial através do qual “Deus busca curar a alienação entre as pessoas, que se desenvolveu em consequência da queda” (Knight, 2007:214). Nessa perspectiva, um dos objectivos primordiais da Educação Adventista é o serviço a outros, não entendido como subserviência nem como humanitarismo altruísta, mas como essência do amor cristão e carácter semelhante ao de Cristo (Knight, 2007: 216). Tal educação se propõe a oportunizar situações para que os educandos sirvam aos semelhantes em suas respectivas comunidades.

O trabalho pedagógico na Escola Adventista de Chimoio, através dos projectos interdisciplinares, abrange actividades diversificadas envolvendo todas as áreas do currículo, conforme os objectivos apresentados anteriormente. As actividades são escolhidas minuciosamente, levando em consideração também a cultura local, datas especiais comemorativas, as práticas individuais e colectivas da comunidade escolar.

Partindo dessas considerações, também o espaço da sala de aula e a utilização do livro didáctico são pensados e organizados de maneira que possibilitem ao educando autonomia na construção do seu conhecimento. As salas proporcionam a possibilidade do aluno se locomover livremente, considerando seus interesses e necessidades, proporcionando o desenvolvimento da linguagem oral, da socialização e do espírito de cooperação. Para que isso aconteça, mantemos o número máximo de 30 alunos em sala de aulas, evitando assim turmas superlotadas, o que dificulta o desenvolvimento das actividades escolares.

No caso da utilização do livro didáctico, a Unidade Escolar através do planeamento curricular, não limita o conteúdo curricular ao que é prescrito no livro didáctico, pois acredita-se que o mesmo não contenha todo o conteúdo necessário ao desenvolvimento do estudante. Dessa maneira, o educador também investe tempo na consulta de diversas fontes de informação para auxiliar ao aluno sobre as diversas temáticas porque, muitas vezes, o livro didáctico é a única fonte de pesquisa que o aluno pode obter por si mesmo. O livro didáctico apenas apoia o educador e o educando no desenvolvimento de suas

actividades.

Além destes pressupostos, também a metodologia expositiva adquire novas possibilidades didático-metodológicas, quando o educador utiliza a argumentação como uma integração dialógica que favorece a construção do pensamento crítico reflexivo e permite ao aluno ser sujeito autónomo de sua aprendizagem. As metodologias e princípios metodológicos apresentados até aqui estão intrinsecamente ligados ao trabalho, através de projectos, que são uma maneira de ajudar o educando a construir, além de seu conhecimento, sua própria identidade.

A construção do conhecimento a partir da interdisciplinaridade de projectos

A aprendizagem é um processo social interactivo, cujo foco são as experiências do quotidiano repletas de representação e significado. Tal processo começa antes da escola, por meio de construções cognitivas e simbólicas que a criança leva para a sala de aula. Nesse processo de construção do conhecimento se consolida a arte dialógica, em que a comunicação é imprescindível para o desenvolvimento das vivências de cada indivíduo. Trabalhar com projectos rompe a fragmentação do conhecimento, favorecendo tanto alunos quanto professores a reaprender a aprender. Através do trabalho com disciplinas associadas, a realidade se torna concreta e prática, as teorias se encaixam e os conteúdos são abertos e trabalhados no contexto das demandas humanas e sociais tão necessárias para a dinamização do processo de construção do conhecimento. A prática pedagógica através de projectos interdisciplinares baseia-se em muitas pesquisas, reflexões e leituras, para que não se torne aleatória e inconsistente.

O objectivo do trabalho interdisciplinar é o de promover a compreensão da complexa realidade, resgatando no indivíduo a racionalidade e flexibilidade humanas tão favoráveis a produção do conhecimento. Os pressupostos da óptica interdisciplinar são a realidade dinâmica construída socialmente, a partir da visão cosmopolizada e integradora do mundo. O processo de aprendizagem, portanto, se dá por níveis ou etapas de maturação cognitiva de cada indivíduo que, através da participação e desenvolvimento dos projectos, participa activa e dialogicamente de trocas significativas com o seu educador, bem como com outros pares de educandos. A construção da aprendizagem acontece por meio de trocas significativas nas quais o sujeito participa e constrói sua aprendizagem em interacção.

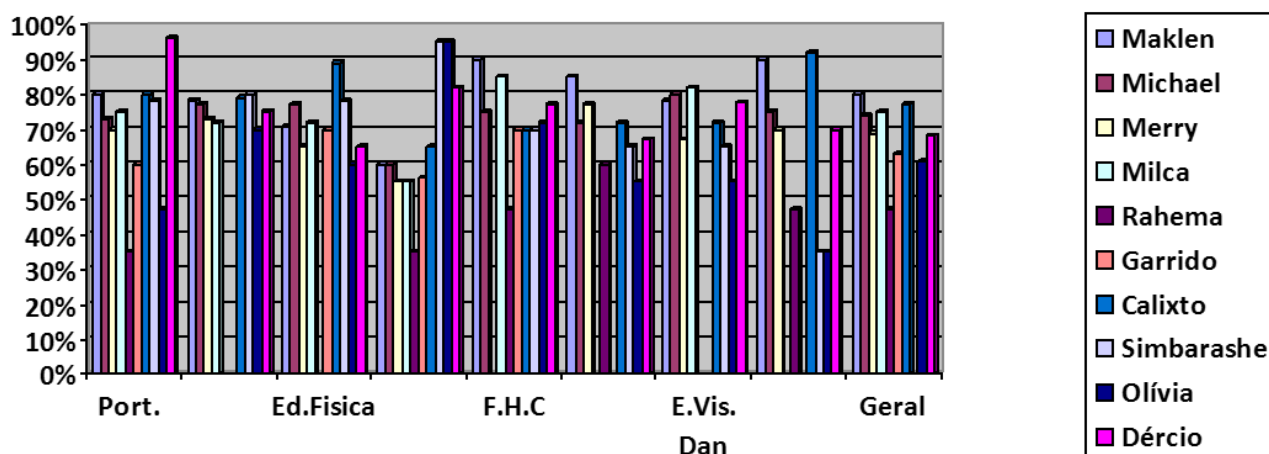
A tónica de um projeto interdisciplinar é a integração das diferentes áreas do conhecimento em cooperação e troca, diálogo e planeamento não fragmentado e compartimentado e um dos seus objectivos é a integração das disciplinas e dos diferentes saberes das várias áreas do conhecimento. Os conteúdos de formação estimulam a construção de competências e habilidades no processo de aprendizagem, onde acontece a multiplicidade de ajudas e desenvolve a autonomia das crianças. Trabalhar com projectos define-se como um conjunto de interacções, ações e intenções concernentes ao dia-a-dia [...] Os projetos didáticos partem de questões concretas ou situações reais que realmente interessem aos alunos para que a aprendizagem tenha sentido (LOPES e VARGAS, 2006, p.4).

O trabalho com projectos é uma elaboração colectiva envolvente que permeia os diversos constitutivos da escola, que envolve directamente, gestores, educandos e educadores do processo escolar. Sua funcionalidade, aplicação e durabilidade dependerá sempre do nível de abrangência, interesse e demanda do grupo que o desenvolve. As avaliações dos projectos abrangem os conceitos procedimentais e atitudinais do currículo, possibilita uma avaliação processual em função das sequências e registos das situações de

aprendizagem. Além disso, trabalhar com projectos resgata a cultura e linguagem local e favorece a iniciação científica pois, supõe que cada interveniente do processo tem papel diferente e relevante para o desenvolvimento do todo. Trabalhando por projectos, portanto, os educandos estão sempre voltados a pesquisa para a resolução de problemas, o que possibilita análise, interpretação crítica e reflexão coerente para a compreensão das vivências escolares.

Resultados práticos da aplicação dos projectos na turma de 1 classe da escola adventista de Chimoio no ano 2010

De acordo com os dados mensuráveis abaixo por amostragem é possível verificar de maneira geral o desenvolvimento pedagógico dos alunos da primeira classe. O gráfico e tabela abaixo levam em consideração aspectos diversificados do estágio de desenvolvimento dos alunos. Os alunos foram observados e avaliados ao longo do ano lectivo e os resultados estão arquivados no processo individual de cada um.



Aproveitamento Pedagógico Anual E.A.C. 2010 - 1 Classe									
	Porcentagem %								
Aluno	Port.	Mat.	Ed.Física	Inglês	F.H.C	Art. Oficio	E.Vis. Dan	Saúde Hig	Geral
Maklen	80%	78%	71%	60%	90%	85%	78%	90%	80%
Michael	73%	77%	77%	60%	75%	72%	80%	75%	74%
Merry	70%	73%	65%	55%	78.3%	77%	67%	70%	69%
Milca	75%	72%	72%	55%	85%	78.3%	82%	78.3%	75%
Rahema	35%	43.3%	53.3%	35%	47%	60%	58.3%	47%	47%
Garrido	60%	63.3%	70%	56%	70%	63.3%	63.3%	58.3%	63%
Calixto	80%	79%	89%	65%	70%	72%	72%	92%	77%
Simbarashe	78%	80%	78%	95%	70%	65%	65%	35%	70.1%
Olívia	47%	70%	60%	95%	72%	55%	55%	35%	61%
Dércio	96%	75%	65%	82%	77%	67%	77.5%	70%	68%

Destacamos como resultados práticos os projectos desenvolvidos interdisciplinarmente na Escola Adventista de Chimoio no ano 2010 e que promoveram resultados positivos no processo de aquisição do conhecimento dos alunos.

Projecto Meu Cantinho de Leitura: Este projecto foi desenvolvido visando permitir à criança maior interacção com os portadores de texto presentes no quotidiano. As crianças aprenderam a manusear livros, revistas, jornais e publicidade escrita. Ao longo do ano o projecto desenvolveu-se facilitando a inserção do conto de histórias, em que a própria criança, usando sua criatividade e imaginação, desenvolvia sua própria história. Tal projecto facilitou aos alunos o conhecimento das regras de leitura e escrita do alfabeto e a aquisição da leitura e escrita.

Projecto Convivência Social: Este projecto desenvolveu-se com o objectivo de sensibilizar o aluno às diferenças à sua volta. Fazer com que o aluno chegasse a compreensão de que ele não é um ser único na sociedade e que são as diferenças existentes entre os seres humanos, em termos de diferenças na cor da pele, diferenças no porte físico, diferenças de línguas, diferenças cognitivas é que deixam a vida humana mais rica e mais feliz. Observou-se maior aceitação e tolerância nas interacções sociais entre os educandos.

Projecto Dia dos Pais, Dia das Mães: Este Projecto teve como objectivo promover a integração entre família e escola e homenagear de forma carinhosa e simples através de trabalhos artísticos desenvolvidos pelos próprios alunos. A Escola Adventista de Chimoio acredita que o envolvimento ou a participação dos pais no processo educativo dos filhos cobre uma gama de actividades possíveis. Priorizamos o papel da família de maneira activa em nossos acompanhamentos, para alcançar o desenvolvimento de nossos alunos com maior amplitude possível em todos os aspectos. O contacto pessoal e a interacção propiciam um meio para a comunicação entre as famílias, entre os pais e as actividades em andamento nos serviços. É importante construir um vínculo, fortalecendo o senso de entendimento mútuo e laços de camaradagem. A “comemoração do dia das mães e do dia dos pais” é uma forma de valorizarmos este relacionamento, que é muito significativo e esperado por todos.

Aniversário na Escola: Este Projecto teve como objectivo ao longo do ano promover a integração grupal e auxiliar na construção da identidade dos alunos. A cada aniversário, as crianças eram homenageadas de maneira singela, mas que lhes fazia sentirem-se importantes e parte de uma sociedade. Além disso, as crianças desenvolveram actividades em que precisavam pesquisar sobre seu nascimento, suas raízes familiares, a história de seu nome e como foi seu nascimento. Com o auxílio dos pais para esta interacção e pesquisa, as crianças estabeleceram vínculos e laços afectivos, e construíram um sentido de pertencimento grupal e familiar muito mais forte. Desenvolveram também o gosto pela pesquisa e o conhecimento de si mesmo.

Projecto Ecologia Social: Este projecto objectivou despertar nos alunos a consciência da realidade ecológica global, começando por sua realidade. Concomitantemente, foram trabalhadas, através de actividades junto à natureza, actividades artísticas e culturais, temas que levaram os alunos à percepção de que o ser humano faz parte do meio-ambiente. Ele é um ser da Natureza com capacidade de modificar a Natureza e a si mesmo e assim fazer cultura; ele pode agir com a Natureza expandindo-a, bem como contra a Natureza agredindo-a.

Projecto Regras do Jogo: A Escola Adventista de Chimoio dá importância aos jogos como aliados na formação física e cognitiva de seus alunos, por isso este projecto ofereceu uma opção educativa, prazerosa e saudável. Através de actividades monitoradas e orientadas, alcançou-se uma melhoria da qualidade de vida dos alunos a partir do desenvolvimento dos aspectos de auto-estima, solidariedade, respeito ao próximo, facilidade na comunicação, tolerância, sentido do colectivo, cooperação, disciplina, capacidade de liderança, respeito a regras e noções de trabalho de equipe.

Semana de Oração: O objectivo da Semana de Oração Deus O Criador foi de desenvolver nas crianças o entendimento do cuidado de Deus por sua criação e por Seus filhos, além de favorecer o fortalecimento dos hábitos de oração e estudo da Bíblia como Palavra viva de Deus para orientar a vida diária.

Semana da Mulher Moçambicana: Este Projecto objectivou desenvolver a consciência dos alunos para o respeito com a mulher e a vivência sadia entre pares e géneros. Foram desenvolvidas actividades artísticas, discussões em grupos e apresentação teatral e de histórias.

Semana da Criança: Este Projecto iniciou-se com a comemoração do Dia da Criança, em que foram realizadas actividades lúdicas, brincadeiras dirigidas e dinâmicas de grupo para criar uma interacção social entre os alunos, professores e funcionários.

Semana da Pátria: Este Projecto iniciou-se no mês de Abril e estendeu-se até o mês de Outubro, onde foram desenvolvidas actividades de conscientização do senso de cidadania, conhecimento das regras sociais e dos símbolos, ícones e líderes pátrios.

Ao longo do ano lectivo desenvolvemos ainda outros Projectos Pedagógicos de relevante importância para o desenvolvimento dos alunos.

Conclusão

Enfim, a metodologia de Projectos empregue no Sistema Educacional Adventista de Chimoio tem contribuído positivamente para que o educando possa estar em permanente desenvolvimento, nos aspectos sociais, físicos, cognitivos, psicológicos e espirituais e o seu carácter é construído conforme o modelo do Filho de Deus, de excelência integral do ser. Em todo o ano lectivo em questão, os trabalhos interdisciplinares desenvolvidos permitiram aos alunos de forma individual e colectiva construir seu conhecimento e desenvolver sua aprendizagem de forma holística e autónoma, o que proporcionou à Escola Adventista de Chimoio integrar-se positivamente e com sucesso ao sistema educacional local.

Portanto, podemos dizer, a partir dos resultados obtidos, que a organização pedagógica de conteúdos abordados através dos projectos e da ludicidade auxiliou os alunos e docentes a construírem suas práticas quotidianas.

Espera-se então que esta proposta interdisciplinar ganhe relevância, dinamize o processo de ensino-aprendizagem e venha contribuir de forma positiva para o fortalecimento de novas acções e práticas educativas no contexto educacional de Moçambique.

Referências bibliográficas

- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2004. 288 p.
- KNIGHT, George R. *Filosofia e Educação: Uma Introdução da Perspectiva Cristã*. Unaspress. 3. ed. Centro Universitário Adventista de São Paulo. Engenheiro Coelho, SP., 2007.

- LOPES, Ana Maria Lara e VARGAS, Ana Lúcia Silva, – Unifra – *O Letramento e o papel do professor num processo interdisciplinar de construção de conhecimentos*. <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006>. Acesso em 25/05/11.
- MACIEL, Maria Regina – UERJ – *Educação e constituição do sujeito: Um estudo a partir das abordagens psicanalítica e sócio-histórica*. <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 19/05/11.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2000. 118 p.
- SILVA, Marianela Ferreira da Conceição Rodrigues da. *Quatro aprendizagens fundamentais*. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 19, n. 51 , p. 22-24, mar, 2000.

3.5. Didácticas e práticas no Ensino Básico: produção de materiais didácticos

Rosa Chilundo⁴⁷ & Urânio Stefane Mahanjane⁴⁸

Resumo

O artigo discute a importância dos materiais didácticos para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. No sistema educativo moçambicano esses materiais têm que ser acessíveis e de baixo custo, usando materiais reciclados e contribuindo para um ambiente salutar. A experiência prática ao longo da docência na Universidade Pedagógica e no âmbito das nossas Linhas de Pesquisa no Núcleo de Electrónica mostra que é possível produzir materiais didácticos de modo a garantir o desenvolvimento de competências pessoais, metodológicas e sociais do aluno e do professor, assim como da sociedade em geral. São apresentadas sugestões de como produzir material didáctico.

Palavras-chave: Materiais didácticos, Reciclagem, Preservação do ambiente.

Contextualização

O processo de ensino e aprendizagem (PEA) em qualquer ponto do mundo exige uma renovação contínua dos seus conteúdos e objectivos, das suas competências e metodologias, assim como dos seus materiais didácticos de formação, pois: (i) o mundo sofre mudanças constantes em todos âmbitos; (ii) novas competências se exigem aos graduados de todos subsistemas de educação. Além disso, já há anos é sabido que qualquer PEA só tem sucessos, quando o mesmo ocorre com apoio de materiais didácticos. Para o nosso PEA em Moçambique, estes materiais didácticos não existem e se existem são caros. Nisto, há grande necessidade de uso sustentável dos recursos materiais de fácil acesso e baixo custo. Assim, somos todos socilitados a garantir a existência de materiais didácticos de qualidade para todos os subsistemas da Educação no país e no mundo.

Neste contexto, o objectivo fundamental da produção dos materiais didácticos é de garantir (i) o sucesso do PEA (Saber Fazer, Saber Ser, Saber Estar do aluno e do professor na sua escola e comunidade), (ii) um meio ambiente saudável e (iii) o desenvolvimento social das comunidades, pois os materiais didácticos a produzir devem ser orientados aos problemas locais das comunidades. Para isso, é necessário implementar (a) programas de formação inicial e capacitação contínua dos professores do nível básico e de outros, (b) pesquisas multisectoriais sobre materiais didácticos.

Os resultados (textos de apoio, modelos práticos) alcançados nas nossas pesquisas são positivos; o que nos permite concluir que os materiais didácticos reciclados: (a) não contribuem somente para um meio ambiente saudável, mas também melhoram bastante a qualidade da educação, (b) são os pilares e pontes para o desenvolvimento de uma sociedade.

⁴⁷Licenciada em Ensino de Física pela Universidade Pedagógica. Docente na Escola Superior Técnica -UP.

⁴⁸Doutor em Ensino de Electrotecnia e Informática pela Universidade de Dresden. Professor na Escola Superior Técnica - UP.

Processo de ensino e aprendizagem

Nós entendemos o conceito processo de ensino e aprendizagem como sendo um processo intencional e não intencional de cultivar as competências profissionais, metodológicas, sociais de um indivíduo na sociedade. É uma confrontação pacífica entre o professor, o aluno, a matéria, como a sociedade. Nisto, a validade de PEA num indivíduo deve residir no facto de Saber Ser, Saber Estar e Saber Fazer numa sociedade. A figura abaixo visualiza a relação existente entre o professor, aluno, matéria e sociedade.

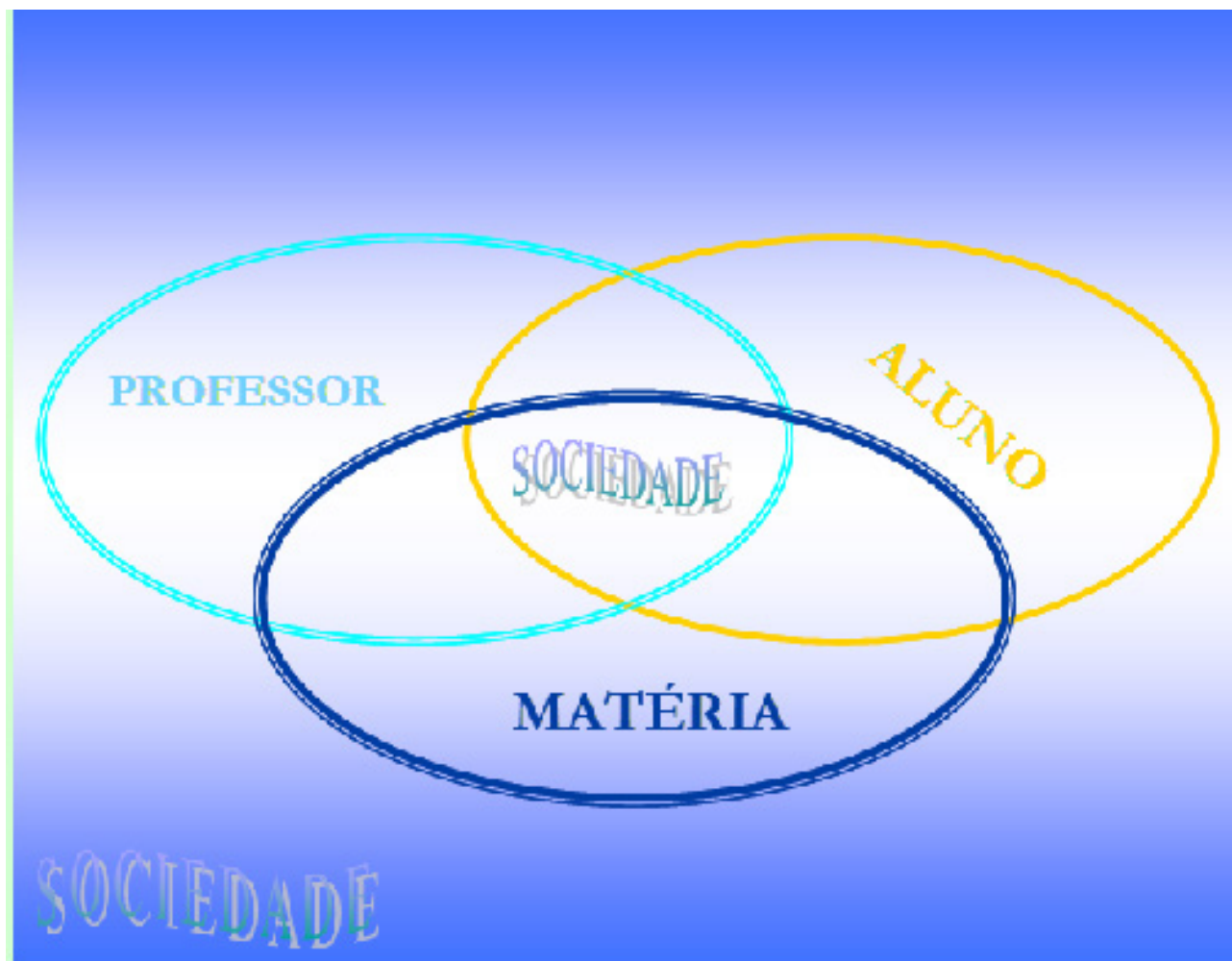


Fig. 1: Relação existente entre o professor, aluno, matéria e sociedade no PEA

Da figura acima podemos ver claramente que existe uma estreita relação entre o professor, aluno, matéria e sociedade no PEA. Mas no entanto, na maior parte das vezes, perdemos de vista a existência desta relação.

O PEA decorre dentro duma sociedade marcada de constantes mudanças políticas, económicas, ambientais, ecológicas e sociais, assim como pela globalização entre os países. Hoje, o professor (e todos profissionais de educação) têm mais desafios do que antes: ele não deve ser um simples disseminador, mas sim um facilitador, um pesquisador, um produtor, um consumidor de conhecimentos, um empreendedor, etc. Estes conhecimentos só são relevantes quando são (a) interdisciplinares, (b) interessam ao aluno e (c) a sociedade. Por isso, a sociedade é o centro dos acontecimentos ao longo do PEA, como ilustra a figura acima. O professor busca os problemas desta sociedade e integra-os na matéria e nos outros elementos do currículo, o que é uma tarefa extremamente difícil.

Cada PEA deve ser orientado para um objectivo fundamental que é de desenvolver as qualificações chave (conjunto de competências) sobretudo do aluno para este Saber Fazer, Saber Estar e Saber Ser na sociedade. A figura abaixo ilustra uma selecção de algumas qualificações chave que devem ser desenvolvidas ao longo do PEA.



Fig. 2: Alguns exemplos de qualificações chave

O desenvolvimento das qualificações chave (conjunto de competências) do aluno na figura acima só é possível através de uma educação efectiva e racional e esta exige que o PEA seja bem *planificado, estruturado, organizado, implementado, controlado e avaliado*. Além disso, exige seleccionar, para o PEA, *conteúdos significativos para o aluno e para a sociedade, as metodologias e os materiais didácticos adequados*.

Materiais didácticos de ensino e aprendizagem

Nós consideramos como materiais didácticos de ensino e aprendizagem todos aqueles materiais que o professor e o aluno usam dentro e fora do PEA para o desenvolvimento do Saber Fazer, Saber Estar e Saber Ser numa sociedade. Neste contexto, segundo alguns exemplos da sua classificação não pormenorizada, eles podem ser: auditivos, visuais, eléctricos e electrónicos. Alguns exemplos concretos destes são os textos de apoio, as sebentas, os videos, MP3 no contexto da edutainment, apresentações em power point, programas, Mind mapping, mapas, modelos, etc.

Os materiais didácticos têm um papel extremamente importante no PEA como já é sabido há anos. O professor pode usar o material didáctico por exemplo para (a) explicar o funcionamento e a estrutura de um objecto, (b) problematizar uma situação da aula, (c) ilustrar a estrutura de um objecto, (d) adquirir um novo conhecimento, (e) provocar interesses, iniciativas, criatividade, (f) desenvolver competências profissionais, tais como trabalho em equipe, etc. Na maior parte das vezes os ganhos (sobretudo os ganhos não intencionais) do uso de materiais didácticos no PEA são múltiplos, quer dizer,

interdisciplinares e infinitos. Eles podem ser ainda mensuráveis e não mensuráveis.

Produção dos materiais didácticos - resultados da experiência prática

Da nossa experiência prática ao longo da docência na Universidade Pedagógica e no âmbito das nossas Linhas de Pesquisa no Núcleo de Electrónica constatamos que é muito difícil, mas possível produzir materiais didácticos de qualidade, sobretudo de baixo custo e fácil acesso. Foi necessário, e é o que podemos recomendar, construir os materiais didácticos na base de um problema identificado na sociedade (neste caso localidade de Changanine).

Foram usados materiais basicamente reciclados, mas que através da avaliação feita pelos visitantes das nossas exposições científicas e pelos alunos e estudantes ao longo do PEA nas escolas e na Universidade Pedagógica respectivamente, concluímos que eles garantem o desenvolvimento de competências pessoais, metodológicas e sociais do aluno e do professor, assim como da sociedade em geral, pois eles são interdisciplinares, preservando o meio ambiente.

Um dos materiais didácticos produzidos ilustra-se na figura abaixo. Este material pode-se utilizar para qualquer classe ou nível escolar e em qualquer subsistema de ensino e aprendizagem dependendo dos objectivos a atingir.

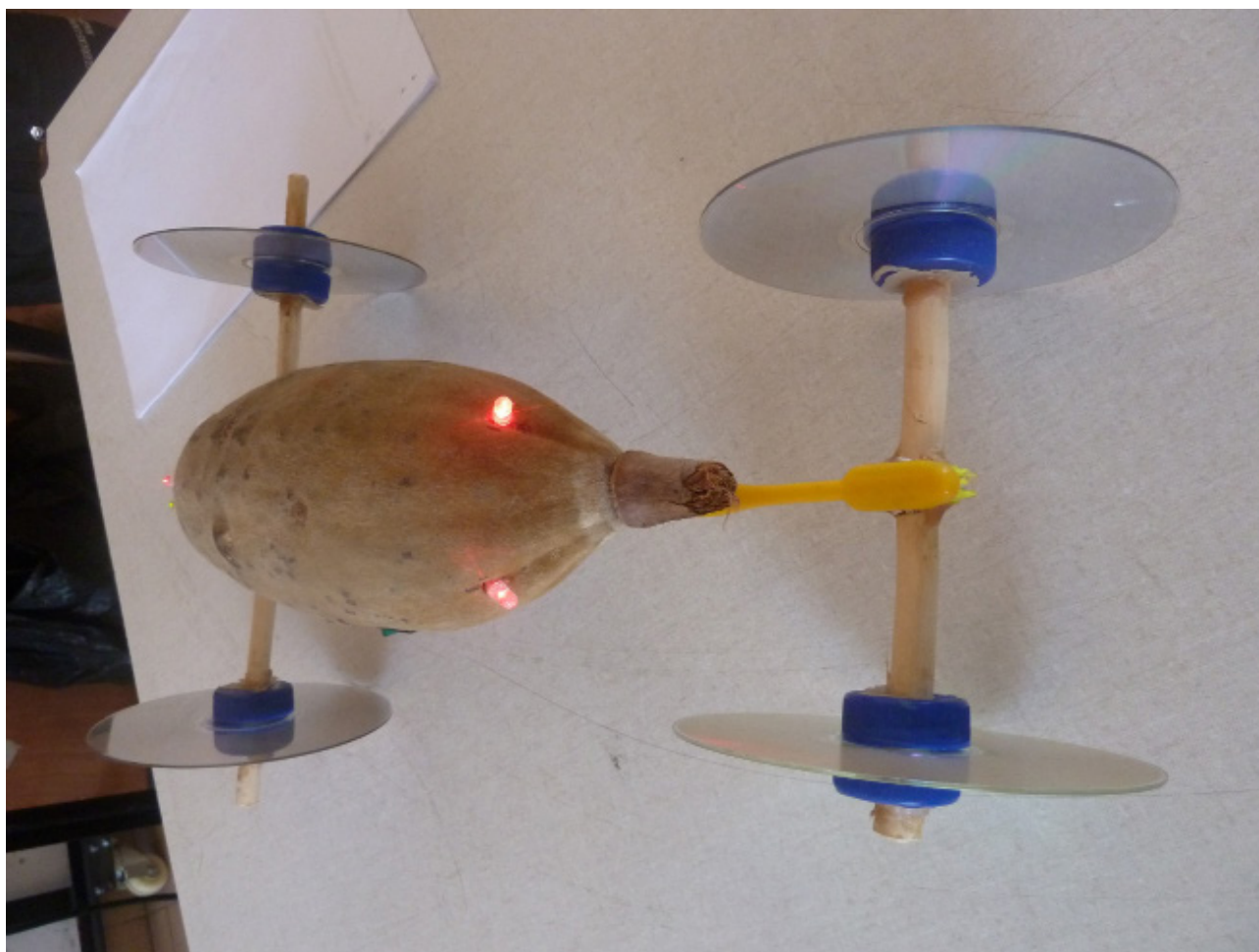


Fig. 3: Carro electrónico de fruta de embondeiro como material didáctico

Algumas sugestões técnicas e pedagógicas para a produção de materiais didácticos

Aqui vamos deixar algumas sugestões técnicas e pedagógicas para a produção de materiais didácticos e adiantamos que elas são válidas para (a) um professor, (b) um professor com seus alunos ou para (c) um grupo de professores, pois entendemos que a produção de materiais didácticos pode e deve acontecer individualmente e em equipas:

1. Analise o comportamento do(s) aluno(s) ao longo do PEA

Com muita frequência recebemos um novo horário em cada início do ano lectivo ou do semestre e começamos a produzir os materiais didácticos, por exemplo textos de apoio, sem ter tido nenhum contacto prévio com os nossos alunos. Assim, estamos “meio certos”. A prática do decurso do PEA demonstra outra realidade, pois muitos materiais produzidos têm pouca e às vezes nenhuma aplicação e relevância para o aluno e com muita frequência não notamos isso. Ficamos zangados e falamos alto para os alunos: “Eu dei-vos textos de apoio, mas vocês nunca os leram. As vossas notas são péssimas”. Mas durante as aulas nós usamos muitos modelos, fizemos muitas experiências de demonstração, etc. E no fim dizemos: Foi um grande esforço sem recompensa! Na verdade foi e nós nunca pesquisamos as causas disso.

Em primeiro lugar, o professor deve observar “muito bem” o comportamento dos seus alunos em relação a assimilação dos conhecimentos e desenvolvimento das habilidades. Daí, o professor pode identificar a(s) necessidade(s) de uso de material didáctico e vai produzir estes gradualmente, adaptando-os às necessidades científicas e psico-pedagógicas do PEA.

2. Revisite o currículo

Depois de identificar a(s) necessidade(s) de produção de material didáctico para o seu uso no PEA, antes de mais nada, o professor deve ler novamente o currículo para evitar desvios em relação aos objectivos e competências aspiradas pelo currículo. Além disso, o professor evita produzir materiais macrodimensionais ou microdimensionais em relação às necessidades científicas e psico-pedagógicas decorrentes do PEA.

3. Pesquise o quotidiano do aluno

A dinâmica do mercado ou ainda das alterações económicas, políticas, tecnológicas e sociais do mundo é muito elevada. Cada dia que passa esta dinâmica exige de cada participante nesta sociedade novas competências, quer dizer novos Saberes, novas maneiras de Ser e Estar. É dever do professor pesquisar e conhecer claramente a actual dinâmica da sociedade para adaptar os materiais didácticos (a) às necessidades científicas e psico-pedagógicas do próprio PEA, (b) ao aluno e (c) ao quotidiano do aluno (sociedade).

4. Defina o título e os objectivos do material didáctico

Cada material deve ter um título bem claro de âmbito didáctico e científico. Exemplos: Textos de apoio sobre electromagnetismo, modelo de um corpo cilíndrico, textos de apoio sobre poemas, etc. Nestes exemplos temos nas primeiras partes os títulos didácticos que são: *Textos de apoio e modelos* enquanto nas segundas partes temos os títulos científicos: *electromagnetismo, corpo cilíndrico e poema*. Além disso, cada material didáctico deve ter objectivos bem definidos, que de nenhuma maneira se desviem dos objectivos definidos no currículo.

5. “Expluda” a sua fantasia intrínseca

O PEA moderno exige do professor um elevado grau de iniciativa, criatividade, de responsabilidade, em suma de Saber Fazer, Saber Ser e Saber Estar porque, como já dissemos, a dinâmica do mundo em que vivemos e as suas exigências são enormes. O professor deve encontrar as soluções dos problemas decorrentes ao longo do PEA nsino, inclusive os recursos para a produção dos materiais didácticos, em primeiro lugar dentro da sua sala de aulas, em segundo lugar no recinto da sua instituição de ensino e em terceiro e último lugar fora do recinto da sua instituição, comprando os materiais na loja ou mesmo recuperando os materiais depositados na lixeira. A qualidade de um material didáctico reside no seu conteúdo e na sua adaptação aos objectivos do currículo e não na sua beleza e seu preço.

O professor deve pensar e agir de uma forma livre de alma e consciência, sem hesitação de cometer qualquer tipo de erros. Este pensamento e acções do professor deviam ser partilhados em qualquer momento com os alunos, pois o PEA afinal de contas integra os alunos e o professor. Os resultados positivos e negativos desse trabalho conjunto são partilhados por todos os intervenientes no PEA e aspiram todos analisar, planificar e trabalhar mais para os resultados positivos e de qualidade.

6. Produza o material didáctico

Nesta fase o professor deve produzir o seu material didáctico, se possível junto ou então muito perto dos seus alunos. Melhor variante de todas é juntar todos os materiais necessários e produzir os materiais didácticos juntamente com os alunos. É claro que nem sempre é possível concluir este trabalho na escola. Neste caso, dividem-se as tarefas, fixam-se os prazos e formam-se grupos para continuação dos trabalhos dentro e fora da escola. Findo o prazo, os grupos apresentam, discutem, melhoram e documentam os seus resultados. Isto tem uma grande vantagem para o desenvolvimento das competências pessoais, metodológicas e sociais dos alunos e do professor.

7. Deixe o seu colega de profissão comentar sobre o material didáctico

Antes de levar o seu material didáctico produzido para PEA, o professor devia deixar o seu colega de profissão fazer alguns comentários sobre a qualidade científica e psico-pedagógica deste material. Os comentários só podem ser uma crítica construtiva e servem para melhorar a qualidade do material, pois em geral há erros que não conseguimos notar ao longo das nossas actividades, mesmo que façamos em conjunto. Além disso, este acto estimula o trabalho em equipa dentro da instituição de ensino. Uma apreciação totalmente negativa e desencorajadora do colega de profissão pode-se evitar completamente quando o professor produz os seus materiais didácticos com os alunos.

8. Defina a fase da aula e o tempo necessário para o uso do material didáctico

O professor deve definir a fase da aula e o tempo necessário para o uso do material didáctico para conseguir atingir os objectivos definidos no currículo. Caso contrário, o material didáctico poderá desempenhar uma outra função científica e didáctica ou até provocar conflitos (na maior parte das vezes silenciosos) entre o professor e os alunos.

9. Leve e use o material didáctico no PEA

O professor deve levar e usar o material didáctico no momento planificado para conservar a motivação dos alunos e garantir o alcance dos objectivos definidos para o PEA e o currículo.

Ao usar o material didáctico fique novamente muito atento ao grau de assimilação dos conhecimentos e desenvolvimento das habilidades, assim como as atitudes dos alunos em relação aos materiais durante e depois do PEA. Os resultados desta atenção garantem ao professor uma validação científica e didáctica dos materiais didácticos.

9. Avalie o material didáctico com os seus alunos no fim do PEA

Não basta só usar o material didáctico no PEA, é necessário deixar os alunos comentarem sobre os materiais didácticos que o professor usou, sendo melhor no fim do PEA. Para permitir maior abertura dos inquiridos (alunos), a avaliação pode ser feita também através de um roteiro de inquérito com o anonimato do inquirido. Os resultados desta avaliação garantem ao professor uma validação científica e didáctica mais sólida dos materiais didácticos. Além disso, o professor recebe directamente, a partir dos utilizadores que são seus alunos, os aspectos a melhorar no material didáctico.

10. Documente e publique o material didáctico

Os materiais didácticos que o professor produz, devem ser documentados e publicados para a disseminação dos conhecimentos nas instituições de ensino e nas comunidades em geral, mas também para a melhoria dos mesmos. Os leitores poderão muito provavelmente fazer críticas construtivas sobre os materiais, quer sob ponto de vista científico e/ou didáctico.

Considerações finais

Os materiais didácticos podem ser produzidos pelo professor sozinho ou conjuntamente com os alunos, mas a iniciativa para isso é da inteira responsabilidade do professor. Este só pode ter essa iniciativa se ao longo da sua formação e exercício das suas funções profissionais teve e tem uma formação sólida sobre a didáctica, pedagogia e psicologia. Nisto, cabe às instituições de formação de professores e às direcções das escolas básicas assumirem na íntegra a responsabilidade e o compromisso de formar e capacitar continuamente o professor em exercício sobre a matéria em epígrafe. Os ganhos disso são mútuos, pois, por exemplo em relação aos programas de capacitação, o professor em exercício actualiza os seus conhecimentos psico-pedagógicos, enquanto as instituições de formação de professores têm retornos avaliativos sobre os seus currículos e sobre os problemas reais das comunidades onde os professores em exercício exercem as suas funções profissionais.

3.6. O efeito da utilização dos jogos no ensino de Ciências Naturais para a 3ª classe: estudo de caso nos Distritos de Boane e Municipal de KaMpfumu

Angelina Chuquela⁴⁹

Resumo

Moçambique é um país multicultural e habitado por diferentes grupos etnolinguísticos, onde ocorre um desfasamento da acção educativa na interacção entre a cultura tradicional e a escola oficial; o que torna a língua um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem. Este facto tem dificultado a aprendizagem da maioria dos alunos nas diversas disciplinas de ensino nos primeiros anos de escolarização. Este artigo tem como objectivos: (i) averiguar a eficácia da utilização de jogos no ensino de Ciências Naturais na 3ª classe; (ii) conceber e testar algumas propostas de jogos para o tratamento de alguns conteúdos de Ciências Naturais (iii) verificar a aplicabilidade destas propostas em contextos relacionais professor/aluno diferenciados e (iv) comparar os resultados entre os grupos em estudo (experimental e o de controlo). O estudo teve como amostra 293 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, da zona periurbana e da zona urbana, distribuídas em 6 turmas, das quais três turmas constituíram o “grupo experimental” e as restantes o “grupo de controlo”. Os grupos foram avaliados nos conteúdos específicos de Ciências Naturais, no início e no fim do período experimental, utilizando propostas de jogos didácticos recriados para este estudo. Constatou-se que quer na zona periurbana ($p < 0.001$), quer na urbana ($p < 0.001$), os grupos experimentais revelam diferenças estatísticas altamente significativas, evidenciando incrementos assinaláveis de aproveitamento pedagógico do momento pré-teste ao momento pós-teste, contrariamente aos grupos de controlo (zona periurbana, $p = 0.138$; zona urbana, $p = 0.112$). Conclui-se que (i) foi evidente a função pedagógico-didáctica do jogo no ensino de conteúdos de Ciências Naturais, traduzida por uma melhoria do aproveitamento pedagógico dos grupos experimentais em relação aos grupos de controlo; (ii) foi notória a contribuição positiva do jogo no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da localização sócio-geográfica da escola, facto que parece testemunhar o papel do jogo na superação da comunicação; (iii) as propostas de jogos concebidas e testadas revelaram-se aplicáveis em contextos relacionais professor/aluno diferenciados, pois, o ensino através de jogos parece minorar os constrangimentos decorrentes da desproporção no rácio aluno/professor.

Palavras-chave: Jogo, Ensino-aprendizagem, Interdisciplinaridade, Ciências Naturais.

Introdução

O jogo faz parte de todas as actividades humanas e pode ser analisado numa perspectiva cultural, uma vez que apresenta expressões e características próprias de cada contexto. A formação cultural tem um carácter lúdico e o conceito de jogo deve estar integrado num conceito

⁴⁹Licenciada em Ensino de Química e Biologia pela Universidade Pedagógica, Maputo. Docente na Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD), UP, Maputo.

de cultura. O lúdico acrescenta ainda um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore, ocorrendo a aprendizagem de habilidades, trabalhando também o desempenho dentro e fora da sala de aula (MENEZES, 1935; BRAGANÇA, 1999; CHATEAU, 1961; KISHIMOTO, 1996; OLIVEIRA et al, 2004; IAVORSKI e JÚNIOR, 2008; HUIZINGA, 2007). O aspecto claro entre os teóricos que estudam o jogo, é que as maiores divergências se situam no que se refere à origem e muito pouco no que se refere ao seu valor.

Moçambique é um país multicultural e habitado por diferentes grupos etnolinguísticos, onde ocorre um desfasamento da acção educativa na interacção entre a cultura tradicional e a escola oficial. Por conseguinte, a questão língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos moçambicanos que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua diferente da língua oficial de ensino (MINED, 2003; INDE, 2003; INE, 1998).

De acordo com o artigo 5º da Constituição da República (Revisão de 1990/2003), “Na República de Moçambique, a língua portuguesa é a língua oficial, (...)”. Entretanto, dados do censo geral populacional indicam que apenas 6% têm Português como língua materna, 39% fala como segunda língua, contra a maioria que não fala português, apenas fala as línguas locais (INE, 1998; GONÇALVES, 2000; BRITO, 2007).

Este facto tem, de certa forma, dificultado a aprendizagem da maioria dos alunos, pois, o processo de ensino-aprendizagem em vigor no País, baseia-se essencialmente em métodos tradicionais de ensino, como por exemplo, apresentação dos conteúdos pelo professor, o que dificulta, muitas vezes, a percepção e apropriação desses conteúdos por parte dos alunos, acarretando consequências graves como o insucesso escolar, o desinteresse, o abandono, entre outras.

Estudos realizados por MENEZES (1935); BRAGANÇA (1999); CHATEAU (1961); NEGRINE, (1994); De LIMA (2008); HUIZINGA, (2007), mostram que na criança, o mundo se realiza através de formas concretas existentes. Por isso, desde tenra idade, ela compreende muitas coisas através do jogo, que lhe mostra várias formas de fantasia e criatividade, ocorrendo nela uma disputa activa entre formas simbólicas e reais, constituindo um processo de aprendizagem.

Se considerarmos que o Ensino Primário desempenha um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, escrita e o cálculo, o presente trabalho pretende: (i) averiguar a eficácia da utilização de jogos no ensino de ciências naturais na 3ª classe; (ii) conceber e testar algumas propostas de jogos para o tratamento de alguns conteúdos de ciências naturais (iii) verificar a aplicabilidade destas propostas em contextos relacionais professor/aluno, diferenciados e (iv) comparar os resultados entre os grupos em estudo (experimental e o de controlo).

Metodologia

Esta pesquisa baseou-se em vários momentos, destacando-se os seguintes:

(i) Análise dos programas de ensino e livros escolares da 3ª classe de modo a elaboração de jogos didácticos a serem utilizados nas aulas.

(ii) Administração do programa experimental, numa amostra de 293 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, da zona periurbana e da zona urbana, distribuídas em 6 turmas, das quais três turmas constituíram o “grupo experimental” e as restantes o “grupo de controlo”.

Os grupos foram avaliados nos conteúdos específicos de Ciências Naturais, no início e no fim do período experimental, utilizando propostas de jogos didácticos recriados para este estudo. Para além das medidas de estatística descritiva básicas, foi aplicado o T-Test de medidas repetidas para estudar o comportamento dos resultados entre os momentos de avaliação. A análise de dados foi realizada no programa estatístico SPSS, versão 15.0, com um nível de significância fixado em 0,05%.

Resultados

Quer na zona periurbana ($p < 0.001$), quer na urbana ($p < 0.001$), os grupos experimentais revelam diferenças estatísticas altamente significativas, evidenciando incrementos assinaláveis de aproveitamento pedagógico do momento pré-teste ao momento pós-teste, contrariamente aos grupos de controlo (zona periurbana, $p=0.138$; zona urbana, $p=0.112$).

Quadro 1: Resultados do T-Teste de medidas repetidas resultantes da comparação dos valores médios obtidos pelos grupos em estudos nos dois momentos de avaliação

Grupos	Pré-Teste	Pós-Teste	t	P
Experimental- Boane	9.78±3.53	13.09±3.61	-15.055	0.000
Controlo- Boane	9.79±3.16	10.8±2.71	-1.493	0.138
Experimental-3 de Fevereiro	11.44±2.67	15.11±2.88	-8.582	0.000
Controlo-3 de Fevereiro	13.22±4.71	12.31±3.27	1.60	0.112

Um dos objectivos deste trabalho prende-se com a verificação da aplicabilidade das propostas de jogos didácticos em contextos relacionais aluno - professor diferenciados. O Quadro 2, apresenta os resultados de T-Teste de medidas repetidas resultantes do contraste entre grupos experimentais em contextos relacionais professor - aluno diferenciados.

Para os propósitos do presente estudo, o contexto relacional professor - aluno refere-se ao facto de tanto o grupo experimental, quanto o de controlo serem orientados pelo mesmo professor ou por professores diferentes. Como se pode depreender, tanto o grupo orientado pelo mesmo professor ($p < 0.001$), quer o orientado por professores diferentes ($p < 0.001$), apresentam diferenças estatísticas altamente significativas, evidenciando claramente ganhos nos valores médios entre os dois momentos de avaliação. Este facto parece comprovar a ideia de que a utilização dos jogos didácticos no tratamento de determinados conteúdos de Ciências Naturais da 3ª classe incrementa o grau de apropriação desses conteúdos, com repercussões positivas no aproveitamento pedagógico dos alunos, independentemente do contexto relacional professor/aluno.

Quadro 2: Resultados do T-Teste de medidas repetidas resultantes da comparação dos valores médios obtidos pelos grupos em estudo nos dois momentos de avaliação em função do contexto da relação professor/aluno.

Professores	Pré-Teste	Pós-Teste	t	P
Mesmo Professor	10.06±3.11	11.51±3.11	-6.776	0.000
Diferentes Professores	10.60±3.92	12.45±3.82	-7.594	0.000

A análise dos resultados do presente estudo compreendeu também o contraste dos resultados em função da localização geográfica das escolas envolvidas no estudo. Assim, o Quadro 3 apresenta os resultados encontrados em função da localização geográfica das escolas.

Quadro 3: Resultados do T-Teste de medidas repetidas resultantes da comparação dos valores médios obtidos pelos grupos em estudo nos dois momentos de avaliação em função da localização geográfica da escola.

Escola	Pré-Teste	Pós-Teste	t	P
Boane (Periurbana)	9.78±3.35	11.60±3.52	-10.126	0.000
3 De Fevereiro (Urbana)	12.33±3.904	13.71±3.37	-3.099	0.030

Os resultados contidos neste quadro mostram nitidamente que tanto na zona periurbana ($p < 0.001$), como na zona urbana ($p < 0.05$), as diferenças são estatisticamente significativas, revelando ganhos claros nas médias de aproveitamento pedagógico dos alunos, independentemente da área sócio-geográfica.

Considerações finais

(i) foi evidente a função pedagógico-didáctica do jogo no ensino de conteúdos de Ciências Naturais, traduzida por uma melhoria do aproveitamento pedagógico dos grupos experimentais em relação aos grupos de controlo;

(ii) foi notória a contribuição positiva do jogo no processo de ensino-aprendizagem independentemente da localização sócio-geográfica da escola, facto que parece testemunhar o papel do jogo na superação da comunicação;

(iii) as propostas de jogos concebidas e testadas revelaram-se aplicáveis em contextos relacionais professor/aluno diferenciados, pois, o ensino através de jogos parece minorar os constrangimentos decorrentes na desproporção no rácio aluno/professor.

Bibliografia

- ALMEIDA A. *Ludicidade como instrumento Pedagógico*. Disponível em <http://www.com.br>. 2006.
- BRAGANÇA, S.. *Educação Visual: a disciplina e o sujeito da disciplina*, In: Contacto; Novembro/Dezembro 1999. p. 54-56.
- BRITO, A. M. *A Situação Linguística em Moçambique*. Mestrado em Estudo Africanos, Guião VI, 2006-2007.
- CHATEAU, J. *A criança e o jogo*, Universidade de Bordéus. Coimbra (Portugal), 1961.
- DE LIMA, S. V. *O jogo no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível Artigonal, 2008
- GONCALVES, P. A. *Situação linguística em Moçambique: opções de escrita*. Colóquio - letras nr 110-111, p. 88-93, 2000.
- HUIZINGA, J. *O jogo como elemento da cultura*. São Paulo, Perspectiva, 2007.
- IAVORSKY, J; JUNIOR, R. V. *A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: Reflexos sobre a Educação Física, Jogo e inteligências múltiplas*. Revista digital – Buenos Aires, Ano 13, nr 119, 2008.
- INDE/MEC. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*, Maputo, 2003.
- INE. *II Recenseamento Geral da População e Habitação*. Moçambique, 1998.
- KISHIMOTO, T. M.. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo, Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, T. M.. *O jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo, Cortez, 1996.
- MURCIA, A. M. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre, ARTMED, 2005
- NEGRINE, A.. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil (1)- Simbolismo e jogo*, Porto Alegre Editora Prodil, 1994.
- NEGRINE, A.. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil (2)-Perspectivas Psicopedagógicas*, Editora Prodil, Porto Alegre, 1994.
- OLIVEIRA, M.T.M.. *Didáctica de Biologia*, Lisboa, Universidade Aberta, 1991.
- PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H.. *Jogos de Moçambique*, Editora Instituto Nacional de Educação Física, Maputo, Centro de Documentação e Informática Amílcar Cabral, 1992.
- RAMALHO, S. *O meio que nos rodeia 3- Ciências Naturais*, 3ª classe – Livro do Aluno, Plural Editores, Porto Editora, Lda., (Livro adoptado pelo Ministério da Educação e Cultura da República de Moçambique para uso nas escolas), (s/d).
- SANTOS, C. M. dos. *Levando o jogo a sério*. Presença Pedagógica, vol. 4, nr 23, out/1998 p, 52-57
- SILVA E. N. *Recreação na sala de aula-1ª – 4ª série*, Rio de Janeiro, Editora Sprint, 1996.
- SILVA E. N. *Recreação na sala de aula-5ª – 8ª série*, Rio de Janeiro, Editora Sprint 1996.

Parte IV: Necessidades Educativas Especiais em alunos do Ensino Básico

4.1. Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular – perturbação autística (caso da Escola Portuguesa de Moçambique)

Cristina A. Abudo⁵⁰

Resumo

O presente trabalho surge no âmbito da obtenção do grau de Licenciatura em Psicologia. Para tal, foi desenvolvido mediante o estágio na Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e Língua Portuguesa (EPM-CELP) com o objectivo de perceber como são realizadas as práticas inclusivas de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), especificamente no caso de crianças portadoras de Perturbação Autística (PA). Além disso, pretendia-se conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem que têm sido utilizadas na educação deste tipo de alunos. Em Moçambique a inclusão de crianças com NEE é um assunto recente e ainda em discussão. Para melhor compreensão torna-se importante alargar e desenvolver a sua abordagem. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela revisão bibliográfica associada a um estudo de caso. Concretamente, procedeu-se a observação directa no contexto de sala de aula e recreio do caso de u, aluno portador de PA de 6 anos de idade que frequenta o 1º ano, numa classe regular de ensino na EPM-CELP. O trabalho desenvolvido demonstra que a EPM-CELP, de facto, é uma escola inclusiva porque avalia os alunos, disponibiliza serviços de acompanhamento psicopedagógico e forma e sensibiliza os profissionais.

Palavras – chave: Necessidades Educativas Especiais, Autismo, Inclusão.

Introdução

O tema “Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais – Perturbação Autística” foi escolhido tendo em conta que a Instituição onde decorreu o estágio é uma Escola de Ensino Regular e recebe crianças portadoras de NEE, sendo, portanto, importante perceber como tem sido a educação destes alunos neste contexto e observar como funcionam, na prática, as políticas de Educação Inclusiva. Considerando que as pessoas portadoras de Perturbação Autística (PA) fazem parte do universo das NEE, e que apresentam inúmeras dificuldades relacionadas com as áreas de socialização, comunicação e imaginação, é fundamental compreender como incluí-las no ensino regular e quais devem ser as estratégias de ensino-aprendizagem a adoptar.

Enquadramento teórico

A educação é um conjunto de práticas de aculturação e socialização que ocorre em vários contextos, pois refere-se à vida social do ser humano. É transmitida de geração em geração, sendo, por isso, indispensável na formação da personalidade de todo tipo de crianças. Por este motivo, torna-se fundamental discutir quais as estratégias, programas e melhores formas a adoptar para tornar a educação possível e eficaz para todos.

⁵⁰Licenciada em Psicologia das Necessidades Educativas Especiais em 2011, pela UEM.

Conceitos-chave

Educação Especial - Bautista (1997:9) refere que este termo é usado para designar uma forma de educação diferente da executada no ensino regular e que se estenderia simultaneamente a esta. É direccionada à criança a quem tenha sido diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição e realiza-se num centro específico.

Necessidades Educativas Especiais - segundo a Declaração de Salamanca (1994:17) a expressão “NEE” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades relacionam-se com deficiências ou dificuldades escolares.

Inclusão - para Correia (2003:16), é a inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, recebe todos os serviços educativos, através de um apoio adequado às suas características e necessidades.

Autismo - de acordo com a CID - 10 (1993:247), é um Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido, que se manifesta antes da idade de 3 anos, através do funcionamento anormal da criança nas três áreas seguintes: interacção social, comunicação, comportamento restritivo e repetitivo.

Necessidades Educativas Especiais - Antes do conceito de NEE, diversas atitudes foram manifestadas pela sociedade perante as pessoas portadoras de deficiência, atitudes estas que se foram modificando de acordo com novas concepções e com o desenvolvimento das sociedades. Assim, Vieira e Pereira (2007:17) afirmam que na Antiguidade Clássica os portadores de deficiência eram considerados como possuídos por demónios e por espíritos maus. Já na Idade Média, era frequente observar-se cenas de apedrejamento dos deficientes mentais e a maioria deles morria nas fogueiras da inquisição, sendo outras submetidas a práticas de exorcismos. No entanto, estas atitudes foram mudando ao longo do tempo, devido a factores económicos, culturais, filosóficos e científicos.

Segundo Marchesi (2004:15-17), durante a primeira metade do Século XX as pessoas eram deficientes por razões essencialmente orgânicas, produzidas no início do desenvolvimento, sendo difícil modificar posteriormente. Assim, o transtorno era problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção educativa e de mudança.

Essa visão, prevalecente durante as primeiras décadas, trouxe consigo duas consequências significativas. A primeira foi a necessidade de uma detecção precisa do distúrbio, isto é, diagnóstico e avaliação da perturbação, que se beneficiou do enorme desenvolvimento dos testes de inteligência, que passaram a possibilitar que as pessoas fossem situadas em determinados níveis, comparativamente com o resto da população. O desenvolvimento dos testes ajuda a delimitar os diferentes níveis de normalidade e de deficiência mental e diagnosticar em qual nível situava-se a pessoa, permitindo saber em que escola deveria estudar. A segunda aparece vinculada à consciencialização de uma atenção educacional especial e separada da organização regular. Assim, surgem as escolas de educação especial, que se foram ampliando e consolidando paralelamente ao Estado Moderno.

Para Correia (2005:14), os alunos com NEE são aqueles que, por manifestarem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional. Estes caracterizam-se por: autismo, deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental, deficiência motora/física, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação e outros.

Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

No âmbito social, Sassaki (2002:3) citado por Silva e Brotherhood (2009) conceitua

inclusão como sendo,

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educativas especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efectivar a equiparação de oportunidades para todos.

Segundo Correia (2005:18-19), na boa inclusão, existe um modelo que tem por objectivo tentar dar resposta à diversidade, cujo nome é modelo de atendimento à diversidade. Este modelo apresenta quatro componentes fundamentais, conforme ilustra a tabela 1.

Conhecimento	<i>Aluno</i> (identificação do aluno, suas capacidades, estilos e aprendizagem, interesses e necessidades).	<i>Ambiente de Aprendizagem</i> (académicas, sócio-emocionais, comportamentais e físicas).
Planificação	<i>Colaboração e Interdisciplinaridade</i> são feitas mediante o conhecimento e tendo com base o currículo comum, cabendo a responsabilidade da sua elaboração a uma equipe de colaboração ou a uma equipe de programação educativa individualizada.	
Intervenção	<i>Preliminar</i> – é de carácter preventivo e centra-se nas características dos alunos, seus níveis de realização e nos ambientes de aprendizagem. <i>Compreensiva</i> – esta é de carácter educacional e permite traçar um perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características e necessidades e nos seus ambientes de aprendizagem. <i>Transicional</i> – tem a ver com os programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir objectivos do currículo comum.	
Reavaliação	<i>Avaliação Sumativa e Co-responsabilização</i> – têm como objectivo verificar se a programação educacional considerada é eficaz para responder às NEE do aluno.	

Tabela 1: Modelo de atendimento à diversidade

Pode-se afirmar que o princípio de Educação Inclusiva é que todos tenham o direito de frequentar uma classe regular. Mas deve-se fazer a identificação e avaliação das NEE que o aluno apresenta e conhecer-se os diversos ambientes de aprendizagem. Através desse conhecimento, elaborar e implementar o plano de intervenção, com objectivos previamente definidos. E, em seguida, reavaliar o aluno e o ambiente para verificar se os objectivos traçados foram alcançados. No modelo de inclusão, o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora se admita que, sempre que necessário, possa considerar-se um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular, voltado para a defesa dos direitos humanos dos alunos com NEE e criação da igualdade de oportunidades educacionais. Assim, sugere-nos alguns princípios gerais a serem seguidos para a construção de Escolas Inclusivas, como se pode constatar na tabela 2.

Sentido de comunidade	Toda a criança deve ser aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.
Liderança	O órgão directivo desempenha um papel decisivo quanto ao envolvimento, a partilha e responsabilidades como todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de cada aluno.
Colaboração e cooperação	Os alunos com NEE precisam usufruir de uma conjunta de serviços especializados, por isso, os professores devem relacionar-se e colaborar sempre que possível com os professores de EE e outros profissionais, tais como, psicólogo, médico, técnico e serviço social ou terapia.
Flexibilidade curricular e Serviços	Devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo, flexibilizando-se o trabalho em conjunto e demonstrando-se os assuntos e forma concreta e significativa possível para estimular a participação (fala-se aqui das adaptações curriculares)
Formação	Quando a escola recebe aluno com NEE torna-se obrigatória a formação de pelo menos educadores, professores e auxiliares de acção educativa para que percebam minuciosamente os problemas que os alunos apresentam, quais as estratégias de ensino-aprendizagem a adoptar para respondê-los
Serviços de EE	São serviços de apoio especializados dirigidos a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o objectivo de maximizar o seu potencial
Apoios Educativos	Estes são um conjunto de intervenções prescritas pelas planificações, destinam-se a apoiar o aluno com NEE com um rol de competências que contribuam para a sua inserção futura na sociedade, para desenvolver nela autonomia e responsabilidade.

Tabela 2: Princípios para a construção de Escolas Inclusivas

Desta forma, uma Escola Inclusiva é aquela que trabalha com a colaboração de uma equipa multidisciplinar, constituída, pelo menos por psicólogos, psicopedagogos, professores de educação regular e de educação especial, educadores, terapeutas da fala. Conta também com a participação dos pais, promove a cooperação e colaboração destes e com os profissionais existentes na escola. A escola deve adaptar-se às características e às necessidades dos alunos, considerando as suas capacidades e/ou potencialidades, e não as dificuldades que estes apresentam. A escola inclusiva deve respeitar as diferenças, o nível socioeconómico e o desenvolvimento psicológico dos seus alunos, disponibilizando serviços de apoio especializado, fazendo adaptações a nível educacional que consistem no ajustamento do currículo às NEE que cada criança apresenta, desde a supressão das barreiras arquitectónicas, da disponibilização dos recursos humanos, materiais e financeiro e da cumplicidade entre o corpo directivo da escola e os profissionais.

Perturbação Autística - História e Descrição

O autismo é uma perturbação que faz parte das Perturbações Globais de Desenvolvimento (PGD). Segundo o DSM-IV-TR (2002:69), dentre outras perturbações, podem destacar-se, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Asperger e PGD Sem Outra Especificação. Estas perturbações são caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas de desenvolvimento, nomeadamente, competência social, competência de comunicação, presença de comportamentos, interesses e actividades estereotipadas para o nível de desenvolvimento do indivíduo ou para sua idade.

Bursztein e Houzel (s/d) citados por Houzel, Emmanuelli e Moggio (2004:110), referem que esta perturbação foi inicialmente descrita por Leo Kanner em 1943 e que suscitou muitos debates. Foi descrita como uma forma particular bastante rara de psicose da criança. Entretanto, desde o DSM – III, a Classificação Americana, neste aspecto seguida pela classificação da OMS (CID - 10), o autismo já não é considerado como uma psicose, mas sim como um protótipo de um novo quadro clínico - Perturbações Globais do Desenvolvimento.

Perturbações Associadas: Segundo o DSM-IV-TR (2002:72) as pessoas com Perturbação Autística (PA) podem apresentar vários sintomas comportamentais tais como hiperactividade, redução do campo de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos auto-agressivos, por exemplo, bater com a cabeça, morder as mãos, dedos ou pulsos e birras particularmente nas crianças mais jovens. Podem revelar alterações do humor ou de afecto (por exemplo, risos motivados ou choro sem razão, ou ausência aparente de reacções emocionais). Pode observar-se uma ausência na resposta a objectos inofensivos.

Causas: De acordo com Rivière (2004), nos anos 1943 -1963 pensava-se que os pais fossem culpados, que fosse produzido por factores emocionais ou afectivos inadequados na relação da criança com seus progenitores, mas, entre 1963-1983 esta concepção foi abandonada, sugerindo-se que o autismo é causado por perturbações neurológicas, isto é, existem algumas alterações cognitivas. Segundo Soares (2006) as evoluções na pesquisa científica têm vindo a apontar para o facto de poderem existir diversas causas, algumas presentes, outras não, em determinada pessoa: parece existir uma pré-disposição genética que pode dar origem ao aparecimento de autismo. Alguns factores *pré-natais*⁵¹ e *peri-natais*⁵² podem igualmente jogar um papel determinante e ter grande influência para o surgimento da PA.

Intervenção: O tratamento desta perturbação pode ser efectuado através de medicamentos, intervenção psicopedagógica e Terapia da Fala. Rivière (2004) conta que embora tenham-se proposto alguns fármacos para o tratamento dos aspectos secundários

⁵¹Infeção por rubéola durante a gravidez, exposição a determinadas substâncias tóxicas.

⁵²Surge em crianças com desequilíbrios metabólicos e outras condições clínicas nomeadamente, prematuridade ao nascer, baixo peso ao nascer, infecções graves neonatais, traumatismo no parto.

do autismo, actualmente existe um consenso geral que o melhor tratamento é universal para os portadores de PA é a *Educação*, pois, tem como objectivo desenvolver nas crianças suas potencialidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal harmonioso, fomentar o bem-estar emocional e aproximá-las ao mundo humano, de relações significativas.

Inclusão de Alunos Portadores de Perturbação Autística

Devido a inúmeras dificuldades que as crianças portadoras de PA apresentam, é importante que a escola, como centro educativo, elabore estratégias para que estes alunos desenvolvam suas capacidades. Neste sentido, Hewitt (2006:5) refere que é consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças portadoras de PA uma enorme igualdade de oportunidades e melhor preparação para a vida. Portanto, a inclusão destes alunos só terá sucesso se tomarmos em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo.

Estratégias de Ensino – Aprendizagem

Mesibov e Shea (2005) sustentam que o primeiro ponto da inclusão é que o melhor lugar para os alunos é a sala de aula regular. Mas, muitos alunos autistas percebem o ambiente diferentemente dos alunos com outros comprometimentos ou dos alunos “normais”. Dos sons típicos até às figuras e cartazes coloridos, podem ser informações sensoriais excessivas para estes alunos. Por este motivo, a estrutura do ambiente deverá proporcionar a compreensão de instruções. O ambiente pode ser manipulado da seguinte forma: diminuir os níveis de sons, o máximo possível; criar áreas de trabalho isoladas e sem enfeites; criar barreiras físicas que delimitem áreas de trabalho e lazer; instruir individualmente ou em grupo; e apoiar-se na comunicação visual e gestual.

Um exemplo prático do ensino estruturado é a sala TEACCH⁵³ – esta é uma sala de apoio à sala regular, que para Rivière (2004), tem como objectivo desenvolver as habilidades comunicativas e seu uso espontâneo em contextos naturais em crianças com PGD. Emprega tanto a linguagem verbal como a modalidade não verbal, e não oferece propriamente uma programação, mas um guia de objectivos e actividades com sugestões de como avaliá-las e programá-las.

Hewitt (2006:36) mostra-nos algumas estratégias de ensino-aprendizagem que devem ser adoptadas nas Escolas Inclusivas:

- na sala de aula - é aconselhável que os alunos sentem-se próximo da parte de frente da sala, para o que o professor possa observá-los facilmente, e para que fiquem perto do quadro. Podem sentar-se sozinhos ou com um parceiro bem comportado e trabalhador. O objectivo desta estratégia é permitir que a criança perceba mais ou menos o que o professor diz, e ainda para reduzir ao máximo as distrações enquanto o professor usa o quadro.
- instruções verbais - os processos de pensamento autístico normalmente impedem a realização fácil de cálculos e a interpretação instantânea de grandes quantidades de dados linguísticos. Por isso, é importante usar instruções curtas. Com os alunos que apresentam desordens semânticas - pragmáticas associadas é frequentemente benéfico reduzir

⁵³Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à comunicação (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Hancapped Chilren).

bastante e adoptar a linguagem usada. Assim para estes alunos, as três regras de ouro das instruções verbais devem ser: a) Simples; b) Específicas e; c) Directas.

Para este autor, muitos alunos portadores de PA têm dificuldade em interpretar tanto as regras sociais verbais como as regras sociais não verbais. Entre as regras mais gerais podem encontrar-se, por exemplo, “Sê gentil com os outros” e “Usa cadeira para sentares”, por isso, para alunos com esta perturbação pode adoptar-se uma escrita mais específica, como “Proibido bater” e “Sentar na minha cadeira”. Estes alunos precisam também ser ensinados a pedir ajuda.

Estudo de caso

O presente estudo de caso foi realizado de forma qualitativa e resulta da observação directa de um caso específico no contexto de sala de aula e no intervalo. Foi realizado mediante um quadro teórico de referência e tem como objectivo verificar como o sujeito do presente estudo de caso está incluído numa sala regular.

Anamnese

Identificação

Nome: Fabrício⁵⁴; **Data de Nascimento:** 12 de Junho de 2004; **Idade:** 6 anos e 5 meses, **Sexo:** M, **Local de Nascimento:** Lisboa, **Morada:** Maputo

História Pessoal: Segundo a mãe, aos dois anos, Fabrício frequentou o “Infantário Era uma Vez” onde foi suspeitado que apresentava algum problema, pelo atraso no desenvolvimento da linguagem. No entanto, a primeira suspeita de PA foi feita pela psicóloga que atende às crianças na EPM – CELP, em 2007, quando ele tinha apenas três anos. De imediato, ela sugeriu à mãe que o levasse a um Centro de Desenvolvimento (CADIN) em Portugal, onde foi feito o diagnóstico⁵⁵ formal de PA através da aplicação do ADOS (Autism Diagnostic Observation Scale) e ADI-R (Autism Diagnostic Interview). Assim, iniciou a intervenção no CADIN no final de Setembro de 2008, tendo dado continuidade em Maputo, desde Outubro do mesmo ano, com intervenções bissemanais em Educação Especial e Reabilitação em Terapia da Fala.

Comportamento de Fabrício na sala de aula: Durante a aula, Fabrício levantava-se constantemente em direcção ao quadro para fazer desenhos, (vide a fig. 1 do anexo G), às vezes simula ser professor (p. e. escreveu a vogal “i” e perguntou, meninos o que é isto?). Por causa deste comportamento, a psicóloga sugeriu à professora que retirasse o giz do quadro.

Quando a professora ou a estagiária falassem, dificilmente mantinha contacto visual ou mantinha por insistência. Não conseguia estabelecer uma conversa e, por vezes, falava sozinho. Movimentava excessivamente os braços e a cabeça (o que o DSM–IV–TR chama de maneirismo motor). Saía da cadeira para debaixo da mesa e arranhava seus colegas, não sossegava num só lugar, levanta-se em direcção ao quadro das actividades e mexia nos alfinetes, nos materiais dos colegas, destruía balões, por vezes pegava no lápis e picava sua ferida. Batia com a cabeça no braço, quando precisasse de algo, apontava e assobiava ao mesmo tempo, cantava sozinho em voz alta durante a aula, por vezes ia num canto da sala e ficava falando sozinho.

⁵⁴Nome fictício por razões éticas.

⁵⁵Informação retirada do processo.

Ao organizar o material, não gostava que alguém o modificasse. Se o fizessem, tornava-se agressivo e nervoso, dava gritos no momento em que a turma estava calma. Batia nos colegas na sala ou no intervalo se o provocassem. Reagia de forma agressiva. Quase todo o exercício por ele realizado era riscado e ao cansar-se desenhava no caderno Mas, sob supervisão/ajuda, realizava os trabalhos com sucesso.

Plano de Intervenção Psicopedagógica

Segundo Torres (2009), a intervenção é uma interferência profissional, na qual o educador, assim como o psicopedagogo, realizam sobre o processo de desenvolvimento ou aprendizagem do indivíduo que apresente algum problema ou dificuldade, com vista a entender, explicar ou corrigir os efeitos nefastos.

Duração do plano: 3 meses.

Objectivos. Estimular o desenvolvimento geral nas áreas de maior necessidade e potencial.

Horário de implementação do plano. 45 minutos por sessão, duas vezes por semana. Cada tarefa terá a duração de 15 minutos, com repouso de 5 a 10 minutos.

Áreas fortes. Cognitiva – Memória e Percepção Visual, Motricidade – Motricidade grossa e fina.

Áreas fracas. Cognitiva – Atenção, Comunicativa – Receptiva e Expressiva, Sociais – Relações Interpessoais.

Discussão dos dados: A Educação Inclusiva é um modelo de inovação e pressupõe que os alunos com NEE devem ser inseridos no sistema Regular de Ensino. Correia (2005) afirma que estes alunos apresentam condições específicas, que fá-los necessitar de apoio especializado durante todo ou parte do seu percurso escolar. Porém, estes apoios consistem na disponibilização de serviços, mudanças não significativas do currículo, isto é, mudanças que não afectam os conteúdos básicos do currículo e pode ser feita pelo professor na sala de aula.

As mudanças significativas do currículo incluem a supressão das barreiras arquitectónicas, disponibilização de recursos humanos e materiais até aos conteúdos programados no currículo geral.

No modelo de inclusão o aluno é o centro das atenções na Educação, significa que a matéria tem que ser adaptada às suas características e necessidades.

Embora a EPM-CELP pertença ao Estado Português e sendo uma instituição privada, tem desenvolvido trabalhos extraordinários. Recebe alunos não só portugueses, mas também moçambicanos, entre outros, e alguns apresentam NEE. Pode-se dizer que é uma Escola Inclusiva e tem desenvolvido diferentes actividades de sensibilização aos professores, avaliando seus alunos e elaborando planos de intervenção, dando a conhecer aos pais e professores, tanto novos como antigos, os alunos com NEE através de reuniões, para discutir aspectos relacionados com a escola e com os alunos. Os alunos, na sua maioria, têm sido identificados pelos profissionais, nomeadamente, educadores, professores e psicólogo. Pode-se verificar que existe uma colaboração entre educadores e professores, pois, quando se apercebem de algum problema no aluno, fazem um relatório e encaminham-no aos SPO.

Um exemplo de inclusão é referente à PA. Existem na Instituição três casos, assim, no estudo de caso, a professora de Fabrício é nova na escola, mas antes de entrar em contacto com ele, já tinha conhecimentos em relação a sua NEE.

À luz da Anamnese, dos resultados obtidos na Ficha de observação do Fabrício e dos critérios propostos pelo DSM-IV-TR (2002), pode-se confirmar que Fabrício realmente

seja um portador de NEE-PA, e suas características preenchem os critérios de diagnóstico propostos no mesmo, um défice na interação social manifestado por falta de contacto visual durante a comunicação e gestos reguladores, uma ausência em partilhar interesses com os companheiros, atraso no desenvolvimento da linguagem, maneirismos motores estereotipados e repetitivos, preocupação persistente com partes de objectos (*Critério A*). Atraso nas seguintes áreas de interação social, linguagem usada na comunicação social, jogo simbólico ou imaginativo (*Critério B*). A PA está associada à hiperactividade, redução da atenção, comportamentos agressivos e auto-agressivos e uma ausência na resposta de objectos inofensivos. Por causa destas características, autores como Mesibov e Shea (2005) referem que a maior preocupação na educação dos alunos portadores de PA é ter compreensão dos problemas cognitivos, sociais, sensoriais e comportamentais que os caracterizam. Por isso, na inclusão destes alunos deve-se sempre considerar as dificuldades que estes apresentam nestas áreas, procurando adoptar melhores estratégias de ensino - aprendizagem.

A partir daqui e dos resultados obtidos no teste Raven pode-se afirmar que Fabrício é capaz de evoluir e comportar-se de forma adequada em frente das pessoas. Todavia, os resultados obtidos no Desenho da Figura Humana, confirmam as perturbações associadas ao que se refere o DSM-IV-TR (2002).

Isto leva a referir que o termo NEE sugere práticas educacionais completamente modificadas e adaptadas para atender às necessidades dos alunos, desenvolver o potencial existente em cada um deles, e criar novos mecanismos, com o intuito de banir quaisquer dificuldades. Esta modificação deve ser feita a partir das infra-estruturas, do material de aprendizagem e da participação de uma equipa multidisciplinar, capaz de responder à diversidade. Neste conceito, as necessidades que a pessoa manifesta têm a ver com dificuldades a nível escolar.

Referências

- BAUTISTA, R. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa, DINALIVRO, 1997.
- CID – 10. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID – 10: descrições clínicas e directrizes diagnósticas. Porto Alegre, Artmed 1993.
- CORREIA, L. M. *Educação especial e inclusão*. Porto, Porto Editora, 2003.
- _____. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora, 2005.
- DSM-IV-TR. *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4. ed. Lisboa, Climepsi Editores, 2002.
- HEWITT, S. *Compreender o autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto, Porto Editora, 2006.
- HOUZEL, D., EMMANUEL, M., & MOGGIO, F. *Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente*. Lisboa, Climepsi Editores, 2004.
- MARCHESI, A. “Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas”. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Vol.3. p. 15-17. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- RIVIÈRE. “O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento”. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Vol.3. p. 236, 237. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- VIEIRA, F. & PEREIRA, M. *Se houvera quem me ensinar: a educação de pessoas com deficiência mental*. 3. ed. 2007.

Sites consultados

SILVA, M. C. B. L. & Brotherhood, R. M. *Autismo e inclusão: da teoria à prática*. 2009. Disponível a 23 de Agosto de 2010 em http://www.cesumar.br/epcc2009/anais/maria_carmo_bezerra_lima_silva.pdf

SOARES, R. *O autismo e as pessoas com autismo. Projecto Ajudaautismo IV*. Lisboa, AP-PDA, 2006 Disponível a 23 de Agosto de 2010 em http://www.appda_lisboa.org.pt/federção/files/AUTISMO.ppt

4.2. Ensino-aprendizagem da leitura, escrita e numeracia (aritmética)

*Daniel Ernesto Canxixe*⁵⁶

Resumo

O presente trabalho foi elaborado no âmbito da obtenção do grau de Licenciatura em Psicologia de Necessidades Educativas Especiais. Este trabalho fundamenta-se em dois aspectos fundamentais: aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação e aquisição de experiência na prática profissional em situações reais. O estudo de caso visa por um lado, compreender em profundidade as causas das dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética), e por outro lado, intervir/reabilitar os processos psicológicos que influenciam negativamente a aprendizagem. A escolha do tema foi em função do tipo de casos mais apresentados nos serviços de reabilitação Infantil e do tipo de dificuldades que o paciente em estudo apresenta – dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética), e por se acreditar que com o uso de estratégias específicas para a aquisição da leitura, escrita e aritmética é possível recuperar. Com o presente trabalho, foi possível: compreender até que ponto as dificuldades de aprendizagem podem ser melhoradas usando estratégias de intervenção; identificar as causas que contribuem para a existência de dificuldades específicas de aprendizagem; explicar como implementar um plano de intervenção e o plano de actividades para melhorar a leitura, escrita e aritmética e; sugerir estratégias para melhorar a aprendizagem da leitura, escrita e aritmética. De uma forma geral as estratégias foram: treinamento em tarefa ou habilidade; treinamento em capacidade ou em processo; treinamento em tarefa e em processo (habilidade) e; reabilitação baseada na facilitação da memória implícita residual nas DEA⁵⁷.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Necessidades educativas especiais, Leitura, Escrita, Aritmética.

Introdução

A maior parte das crianças apresenta determinados pontos fortes e denota preferências por aprender e por processar informações segundo diferentes modalidades (ouvir, ver, tocar e fazer). A partir destas características que revelam pontos fortes, é preciso adoptar estratégias de ensino que partam dos respectivos pontos fortes e permitam que a aprendizagem dos alunos se realize de forma mais eficaz.

A nossa prática de ensino deve contemplar um factor tão importante que é estilos de aprendizagem. É um conjunto de características pessoais, biológico e desenvolvimentalmente estabelecidas, que leva a que um mesmo método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros. Cada indivíduo apresenta um estilo de aprendizagem – tão individual quanto a respectiva assinatura.

⁵⁶Licenciado em Psicologia de Necessidades Educativas Especiais pela Universidade Eduardo Mondlane.

⁵⁷DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem (leitura, escrita e aritmética).

É da responsabilidade de cada um como professor conhecer os estilos de aprendizagem dos seus alunos. O estilo de aprendizagem compreende ainda outros factores como motivação e persistência na consecução de tarefas. Estabelecer qual é o estilo de aprendizagem e quais são as suas preferências é o primeiro passo que cada professor deve dar.

Os professores devem ter maior consciência dos seus próprios estilos de ensino de forma a proporcionar um maior número de opções e assim dar resposta a todos os seus alunos. Tendo consciência dos seus estilos de ensino e dos estilos de aprendizagem dos seus alunos, com certeza irão tratar cada um dos seus alunos de modo diferente, de forma a assegurar que todos possam ser bem sucedidos nas suas respectivas turmas.

Preferência por determinadas modalidades de aprendizagem

Existem dois tipos de dificuldades de leitura:

- as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura, que resultam tanto de factores externos à pessoa como de factores inerentes a ela, como é o caso de alguma(s) deficiência(s) manifesta(s);

- as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia, que se situam ao nível do cognitivo e do neurológico, e para as quais não existe uma explicação evidente, ou seja, quando um indivíduo reúne condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e mesmo assim manifesta inesperadas dificuldades severas de aprendizagem daquela, então tem dificuldades específicas da leitura.

Dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém, e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ ou resolução de problemas, envolvendo défice que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio” (Correia, 2005, In Correia, 2008 p. 47).

Plano de intervenção usado tendo em conta as suas dificuldades de aprendizagem (Leitura, Escrita e Cálculos) reflectido nas estratégias de Cruz (1999) e Kirk & Gallagher (1991)

Actividade I: Alfabetização

O nome próprio é um modelo estável de escrita. O trabalho com nomes informa às crianças sobre as letras, a quantidade, a posição e a ordem delas; permite o contacto com diferentes sílabas e diferentes tamanhos de palavras, além de favorecer a aquisição da base alfabética.

Objectivo

Registar e reconhecer o próprio nome e dos/as colegas. Reconhecer o uso funcional do texto.

Desafios colocados ao paciente

Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.

Estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustar o que sabe

de cor à escrita convencional.

Accionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde.

Sugestões de actividades

Jogos: bingo, dominó, caça-nomes, cruzadinha, quebra-cabeças, força e lacunado com os nomes dos seus amigos.

Montar nomes com alfabeto móvel.

Caixa de palavra-texto (nomes dos alunos) para realização de leituras diárias.

Classificar nomes dos seus amigos de acordo com: número de letra, de sílaba.

Identificar letras do próprio nome em embalagens.

Criação de novos nomes a partir das primeiras sílabas de um e das últimas de outro, por exemplo:

DANIEL – CARLOS; ANA – SOFIA.

Procurar nomes escondidos dentro de outros nomes, por exemplo. ANAPAULA = ANA + PAULA;

JULIANA = JULIA + ANA.

Transformação de nomes: nomes femininos em masculinos ou vice-versa – ÂNGELA = ÂNGELO; nomes em seus diminutivos ou aumentativos – PAULO = PAULINHO = PAULÃO; nomes em plural – CLARA = CLARAS.

Actividade II: Leitura e Escrita de Nomes Próprios

As listas são as primeiras formas expositivas de texto. O trabalho com listas favorece a aquisição da base alfabética; possibilita a reflexão entre as hipóteses de escrita do paciente e a escrita convencional das palavras, promovendo o conflito cognitivo.

Objectivos

Favorecer a aquisição da base alfabética (do paciente) e da base ortográfica (do paciente). Possibilitar a escrita de textos em forma de lista e o reconhecimento o seu uso funcional.

Sugestões de actividades

Listar as palavras dos textos trabalhados, classificando-as de acordo com: a primeira e última letra; número de letra e de sílaba, vogais e consoantes, primeiras e últimas sílabas. Exemplo:

Hipótese do paciente	Cooperação paciente + técnico	Número de letra	1ª letra	Última letra	Vogais (A E I O U)	Consoantes (B C D F G H J K L M N O Q R S T V W X Y Z)
Hipótese do paciente	Cooperação paciente + técnico	Número de sílaba	1ª sílaba	Última sílaba	Encontro de vogais (A E I O U)	Encontros de consoantes (B C D F G H J K L M N O Q R S T V W X Y Z)

Lista de nomes de animais, frutas, verduras, cores, plantas, objectos, brinquedos, brincadeiras, super-heróis, novelas, filmes, time de futebol.

Actividade III: Leitura e Escrita de Listas

Trava-línguas, parlendas, quadrinhas, poemas e canções de roda são textos da cultura oral apropriados para se trabalhar a aquisição da base alfabética e ortográfica; por serem de fácil memorização, geram actividades que favorecem a percepção de que é preciso corresponder o falado ao escrito, além de brincar com o som, a forma gráfica e o significado das palavras.

Habilidades

Demonstrar conhecimentos básicos sobre as regras ortográficas na escrita de textos. Analisar textos escritos observando as regularidades gráficas ou gramaticais no emprego das palavras (nomes e qualidades).

Objectivos

Ler e reler textos que os alunos conhecem de memória, fazendo correspondência entre a oralidade e a escrita. Ampliar o vocabulário dos alunos e promover a aquisição das bases alfabéticas do paciente e ortográficas do mesmo. Reconhecer o uso funcional do texto.

Desafios colocados ao paciente:

Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.

Estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional.

Accionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde.

Linguagem quantitativa

A matemática, ou aritmética, como nos sugere Aastasiow, Kirk e Gallagher (1993), pode ser pensada como um sistema de linguagem que em vez de letras e palavras utiliza símbolos numéricos.

Tendo por base a perspectiva evolutiva, de seguida farei uma breve abordagem de cada uma das três principais componentes da matemática, que são: o número, as operações e a resolução de problemas.

A tarefa de contar nas crianças é uma actividade que engloba cinco princípios.

Os métodos de leitura aqui descritos envolvem a análise e a síntese. Este é o método adequado para quem começa a dar os primeiros passos na aprendizagem da leitura e escrita, sofra ou não de uma perturbação fonológica: ao ensinar a ler, não só o que se ensina é importante, mas a forma como o é também conta; os programas de leitura eficazes seguem o método analítico-sintético e fazem-no não só de forma sistemática, como também explícita. As crianças são ensinadas a transformar as letras em sons e depois a combinar (sintetizar) os sons para formar uma palavra a ser lida (Shaywitz, 2003/2008, p. 223).

A Linguagem Matemática no ensino básico segundo Gomes (2007)

Ser alfabetizado em Matemática é compreender o que se lê e escreve a respeito das noções de números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação.

A escola marca a transição de um contexto exclusivamente familiar para um outro influenciado pela cultura, com outros códigos e possibilidades de relação e a Matemática surge como porta de entrada para novas competências e estratégias próprias do mundo escolar.

Segundo Piaget, o conhecimento lógico-matemático é uma construção do sujeito e decorre de uma necessidade; ao tentar realizar uma acção, ou encontrar uma explicação para o que ocorre, o sujeito encontra resistência na realidade (situação-problema). Para enfrentá-la, precisa modificar seus conhecimentos anteriores, pois de contrário não poderá resolver a sua dificuldade. Por isso o conhecimento é um processo de criação, e não de repetição.

Na fase inicial da aprendizagem dos números o professor deve oferecer oportunidade a vivência de jogos, músicas, brincadeiras envolvendo o corpo, poemas, contar de histórias da literatura infantil, situações que surgem em classe, tendo como foco de observação a enumeração, as relações estabelecidas entre os números, a relação entre quantidades e símbolos e as ideias das operações.

A criança de seis anos está no período pré-operatório e percebe os factos através dos sentidos e de manipulações práticas. Porém, o uso do material só tem significado real na prática pedagógica, e, portanto, é “concreto” para a criança, quando ele se constitui num instrumento de apoio para a acção desta criança no processo de produção e reinvenção do saber.

Para as crianças pequenas, os jogos e brincadeiras são as acções que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional, isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Assim, o jogo torna-se uma estratégia didáctica quando as situações são planeadas e orientadas pelo professor visando uma finalidade de aprendizagem, isto é, de proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude.

A função do professor é oferecer o maior número possível de possibilidades para a formação da linguagem matemática através do estímulo, das situações-problemas e da solicitação de argumentos por parte dos alunos.

Estudos da neurociência apontam que crianças adoram surpresas e o cérebro se interessa pelas alterações no mundo ao nosso redor, pois tudo que é desconhecido estimula com particular intensidade as redes neuronais e, por isso mesmo, se deposita muito facilmente na memória, como informação.

Assim, quanto mais recursos forem empregues na transmissão de uma informação, tanto melhor ela se fixará na memória de longa duração. Portanto, é mais fácil aprender com a colaboração do maior número possível de órgãos dos sentidos. O humor e a emoção também influenciam os sistemas neuronais que determinam quais informações serão armazenadas.

1.3 A aprendizagem matemática por caminhos lúdicos segundo Schneider (2007)

A aprendizagem de conteúdos matemáticos por caminhos lúdicos está pautada na visão arquimediana do ensino da matemática. Ela nos sugere que o professor deve actuar

durante o processo de ensino-aprendizagem exercendo a função de facilitador do processo, ou seja, agindo como mediador entre aluno e a construção do conhecimento matemático, estimulando ideias matemáticas para que o aluno consiga estabelecer relações com a realidade que ele vivencia.

O professor deve realizar actividades com os alunos que os vislumbre, em seguida, partir para a anatematização levantando questionamentos, finalizando com o registo do que o aluno aprendeu, uma forma de teoria. Este é o caminho arquimediato segundo a proposta AME – Actividades Matemáticas que Educam. (p. 126, Fascículo 1, 2003)

Para o professor deflagrar ideias na cabeça do aluno, ele precisa apresentar situações- problemas instigantes, levantar questionamentos que induzam o aluno a pensar. Nunca dando a resposta, sempre dialogando até que ele mesmo consiga estabelecer relação, sempre ouvindo o que o aluno tem a acrescentar sobre o assunto, sem criticá-lo ou ridicularizá-lo.

Uma das soluções é trabalhar com simuladores da Matemática em vários níveis, pois quando há interacção, as estruturas cognitivas da criança se activam e, então, vislumbam e geram estruturas de maior valia.

Os simuladores podem ter várias funções como: facilitar as actividades corporais, obter informações a partir de manipulações, fazer registos a partir de manipulações e permitir a ampliação do conhecimento. É muito importante observar que, com esse tipo de trabalho, o conhecimento não é dado pelo professor para o aluno, mas é sim, puxado de dentro do aluno.

Iniciação matemática para crianças com dificuldades de aprendizagem segundo Silveira (2005)

Procuro abordar alguns aspectos sobre o ensino da matemática para crianças com dificuldades de aprendizagem na matemática.

A aquisição mental do número não se dá por simples aprendizagem. Segundo Piaget, para começar a operacionalizar o número, conceitualmente, a criança deve estar perceptivamente madura e ter determinadas estruturas mentais. Por meio de actos exploratórios, a criança verifica as relações numéricas: por exemplo, um conjunto constituído por quatro objectos é maior que um constituído por dois objectos.

Há uma falta de habilidade facilmente observada nestes alunos. É comum ouvi-los nomear a seriação: Um, dois, três, quatro...” atingindo numeração bem alta, sem conhecer o seu significado. Ele recebeu esta informação do ambiente e foi largamente reforçado para expressá-la de forma oral e, às vezes, de forma gráfica; seu comportamento, no entanto indica que, para ele, a contagem carece de qualquer significado. Caso este aluno continue a receber orientação inadequada, permanecerá expressando esta numeração sem compreender o significado da contagem.

Um outro tipo de contagem comumente encontrado nos alunos com dificuldades de aprendizagem é a descrita a seguir. Colocando-se sobre uma mesa uma série de objectos (lápiz, por exemplo) alinhados e solicitando-se a estes alunos que façam a contagem, observa-se que ele executa, sem estabelecer correspondência entre quantidade e a nomeação. Ele fala: “um” colocando o dedo no primeiro objecto; fala “dois” colocando o dedo no espaço existente entre o primeiro e o segundo objecto, fala: “três” colocando o dedo no segundo objecto. Assim, continua sua contagem nomeando inadequadamente a quantidade, por não haver correspondência com os objectos que conta.

O aluno com dificuldades de aprendizagem não consegue adquirir as noções básicas

para a aprendizagem da matemática devido à limitação de suas experiências e, conseqüentemente, tem dificuldades de efectuar as necessárias construções lógicas.

Conforme Séguin (1846), citado por Silveira (2005) o ensino da iniciação à matemática para com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem tem como objectivo familiarizá-lo com as quantidades observáveis na vida prática.

Para Montessori (1965), o ensino da numeração falada e iniciação aritmética para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem deveria ser ministrado partindo sempre do concreto.

Para Bandet, Mialaret e Brandicourt (1965) e Bandet, Sarazanas e Abbadie (1967) citados por Silveira (2005) existem dois procedimentos para ensinar as quantidades até dez. O primeiro procedimento consiste em fazer a correspondência entre objectos e palavras (um, dois, três...). O outro procedimento é através da identificação perceptual (estímulos discriminativos) da quantidade: é a figura perceptivamente convencional da quantidade. De acordo com este procedimento, o conjunto é uma imagem falada do número. Em seguida, chega-se à outra etapa deste procedimento: a introdução do numeral (símbolo da quantidade).

O programa para iniciação à matemática para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem compreende seis classes de comportamentos terminais:

1. Realizar agrupamentos: Realizar agrupamentos de objectos que possuem características comuns (mesma cor, mesma forma, mesmo tamanho, mesma espessura); representar o agrupamento (identificar objectos com um elemento, separar sub-agrupamentos); realizar relações entre agrupamento (identificar pertinência e inclusão entre agrupamentos, realizar comparação entre agrupamentos); identificar tipos de agrupamento (nomear e classificar tipos de agrupamentos) e realizar operações entre agrupamentos (reunião e intersecção).

2. Realizar relações de quantificação: Comparar agrupamentos (identificar o que tem mais elementos, o que tem menos elementos e os que têm a mesma quantidade, identificar o agrupamento que tem um elemento a menos e o que tem um elemento a mais).

3. Registrar quantidades: Identificar quantidades (separar e organizar quantidades); nomear quantidades (tanto organizadas como separadas).

4. Realizar relações entre quantidades: Realizar operações (juntar quantidades, tirar quantidades, colocar quantidades para formar uma quantidade dada, comparar agrupamentos de sorte que fiquem com a mesma quantidade; repetir grupos com a mesma quantidade, repetir quantidades para que o grupo fique com a mesma quantidade, distribuir grupos com a mesma quantidade).

5. Realizar medidas: Identificar instrumentos de medida de tempo (manusear relógio digital e analógico); realizar a medida do tempo (identificar horas, minutos e segundos); identificar medidas arbitrárias de grandeza (realizar medidas utilizando o palmo, o passo, o pé, polegar); identificar medidas padrão de grandeza (metro); identificar medidas arbitrárias de massa (utilizando o copo); identificar medidas arbitrárias de capacidade (utilizando o recipiente plástico, o copo); identificar a medida padrão de capacidade (litro).

6. Realizar classificações geométricas: Identificar formas geométricas encontradas na natureza (formas semelhantes, formas diferentes); identificar formas geométricas nos

objectos construídos pelos homens (comparar formas semelhantes e diferentes, comparar semelhanças entre figuras planas); identificar figuras planas (comparar diferenças entre figuras planas); classificar os sólidos geométricos (identificar os sólidos de acordo com a superfície plana e com a superfície curva); classificar as figuras planas (identificar quadrados, triângulos, círculos, losangos, trapézios e outros).

Observar, entender e trabalhar as dificuldades segundo Almeida (2004)

Primeiro consiste em observar o processo de raciocínio da pessoa, para entender seu estilo cognitivo de aprendizagem, só então intervir de maneira adequada:

- A criança está tendo inabilidade para contar números para trás ou para frente de dois em dois ou de três em três. Salta a numeração, desorganiza-se, fica nervosa, logo quer desistir. A ansiedade, o medo de errar, começam a instalar-se na vida afectiva da criança, temos que ter o cuidado para proporcionar uma forma de sucesso, melhorando a auto estima e confiança. Este comportamento aparece com frequência, pela fragilidade de percepção corporal- espacial, como consequência de alterações na orientação, lateralidade e sequência. *Exercícios que ajudam:* dê os vizinhos (usando como apoio uma régua com números), jogos que usem dados, resta um, brincadeiras e actividades desportivas. Resumindo, actividades que exercitem movimentos para frente e para trás, mas sempre de forma lúdica e divertida.

- O aluno numa conta de adição: $8 + 3$. Geralmente começaria a contagem de oito, porém aquele que apresenta dificuldades de aprendizagem vai começar do 0 ou 1, 2, 3,4... até chegar no oito e depois começar: 0 ou 1, 2, 3. Isto ocorre frequentemente pela falta de compreensão dos traços gerais do número, da ordem, estrutura sequencial. Eles precisam sempre do referencial (início, meio e fim). Usar os dedinhos, palitos de sorvetes, palitos de fósforo, clips, contas e mais.

- Este mesmo comportamento pode acontecer numa conta de multiplicação: 3×4 . Ele irá começar por $3 \times 1, \dots$ É importante ensinar a multiplicação como uma adição simplificada. Usar um modelo concreto. Precisamos mostrar o modelo mental na prática, nunca decorar a tabuada mecanicamente. O que precisamos ensinar é como se chega ao resultado. Por exemplo:

$$3 \times 5 = 15$$

Tenho três vezes o número cinco. Coloco um desenho representando o processo. Manter sempre a unidade e dezena nos lugares correspondentes:

$$\begin{array}{r} \text{ooooo} = 5 \\ \text{ooooo} = 5 \quad + \\ \text{ooooo} = 5 \\ \hline 15 \end{array}$$

- Usualmente a criança com dificuldades de aprendizagem na matemática poderá fazer confusões nos sinais (+) da adição e (x) da multiplicação. Sugere-se usar cores diferentes para destacá-los. Mas a cor deverá sempre ser padronizada. Às vezes mesmo com todo auxílio concreto a criança com dificuldades de aprendizagem na matemática poderá continuar apresentando dificuldades em realizar a tabuada. É útil reconhecer esta limitação e fornecer materiais que auxiliem o trabalho mental. O uso de régua numeradas, calculadoras, tabuadas confeccionadas pela própria criança, é muito mais eficiente, do que manter uma angústia do não conseguir realizar um cálculo mental.

- A troca, a inversão e a direcção dos números acontece. Exemplo: 3 por 5, ou escrever em espelho, mudar a orientação. Requer actividades com numerais em relevo, de diversas texturas. Nesta situação o que precisa ser trabalhado são as imagens mentais, funções sensoriais e cinestésicas. Exemplo: brincadeira de colocar vários números de diversos tamanhos e formas num saquinho e pedir para a criança vendada retirar um. Depois tacteá-lo e escrever na lousa ou no papel. Estamos estimulando a imagem mental, orientação espacial e sensibilidade tátil-cinestésica.

Conclusão

Os professores devem ter maior consciência dos seus próprios estilos de ensino de forma a proporcionar um maior número de opções e assim dar resposta a todos os seus alunos. Tendo consciência dos seus estilos de ensino e dos estilos de aprendizagem dos seus alunos, com certeza irão tratar cada um dos seus alunos de modo diferente, de forma a assegurar que todos possam ser bem sucedidos nas suas respectivas turmas.

A essência para ensinar a criança teoria é respeitar as muitas diferenças entre as pessoas, as múltiplas variações em suas maneiras de aprender, os vários modos pelos quais elas podem ser avaliadas, e o número quase infinito de maneiras pelas quais elas podem deixar uma marca no mundo. (Gardner, citado por Almeida, 2004).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria S. Rodrigues (2004) <http://www.somatematica.com.br/artigo/09/>.
- CRUZ, Victor. *Dificuldades de aprendizagem – fundamentos*. Porto, Porto Editora, 1999.
- HEIMBURGE, J. A. & RIEF, S. F. *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusive*. I vol. Porto, Porto Editora, 2000.
- KIRK, S. & GALLAGHER, J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo Martins Fontes, 1991.

4.3. Acção dos professores de Educação Física perante a inclusão

Eduardo Jaime Machava⁵⁸

Resumo

O presente trabalho tem por objectivo arrolar estratégias didáctico-metodológicas que viabilizem a actuação efectiva do professor de Educação Física (EF) diante da Inclusão no Ensino Básico em escolas moçambicanas. A metodologia utilizada tem como enfoque a pesquisa qualitativa com carácter descritivo e baseada em estudos efectuados sobre a temática. A leitura dos estudos efectuados apontam para a existência de uma vasta gama de estratégias didáctico-metodológicas que tornam viável a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apesar de alguns dos profissionais do sector alegarem seu desconhecimento como pressuposto para a sua exclusão. Torna-se pertinente que os professores de EF tenham uma visão mais aprofundada em relação ao tema inclusão bem como aprimorem suas práticas quotidianas nas aulas usando estratégias adequadas que não excluam as crianças na sua diversidade. Desta forma, podemos afirmar que a inclusão escolar necessita de acções calcadas em recursos económicos que possam resolver os problemas arquitectónicos e de materiais, contudo, as atitudes humanas de aceitação ou rejeição são ainda mais importantes, porque estas podem deixar do lado de dentro ou do lado de fora de escolas construídas ou não sobre a observância das exigências da acessibilidade àquelas pessoas que dela se aproximam. Em síntese, as metodologias não devem representar uma “camisa de força” e o professor, no domínio de cada uma delas, deve utilizá-las com competência, atento à sua clientela e ao que almeja alcançar.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Educação Física Inclusiva, Inclusão, Educação Inclusiva.

Introdução

A actuação dos professores em qualquer que seja o contexto da sua inserção é peça fundamental no âmbito da administração das práticas educativas. No processo de inclusão de crianças com NEE nas aulas de EF, a sua acção ganha maior impacto por envolver na acção educativa a diversidade da comunidade estudantil.

A diversidade e heterogeneidade que caracterizam hoje o universo de alunos exige cada vez mais às escolas e, em particular, aos professores, a mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos (Gaitas e Silva, 2010).

Importa referir que, para que a inclusão ocorra, primeiramente, os professores têm que saber o que é inclusão, visto que encontramos casos em que os professores colocam os alunos com algumas NEE para marcar jogo e achando isso como processo inclusivo.

A inclusão escolar significa muito mais que a simples colocação de um aluno com necessidades especiais na classe regular, envolve uma atitude de aceitação das suas diferenças.

⁵⁸Mestrado em Educação/Educação Física e Desporto Escolar, docente na FEFD-UP, Maputo.

Não basta dar um lugar à criança, no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra, pois é na proporção em que a criança se integra na estrutura de comunicação que ela pode envolver-se na acção e no relacionamento com os outros, envolvimento que é, sabemos bem, a condição de todo desenvolvimento (Martins e Silva, 2002).

Em Moçambique, as práticas educativas circunscritas no processo inclusivo são diminutas, muito embora o interesse das instituições competentes em fazer acontecer as coisas seja notório. A EF muito tem a contribuir neste processo, através de suas práticas, rompendo as barreiras do preconceito, promovendo a integração e tornando oportuno o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e, acima de tudo, à actividade física e ao desporto. O intuito do nosso trabalho é apresentar estratégias metodológicas que o professor de EF usa para incluir crianças com NEE em suas aulas.

O estudo em apreço pretende responder ao seguinte problema: Que recursos metodológicos auxiliarão ao professor de EF moçambicano na orientação das suas aulas no contexto inclusivo?

Metodologia

Este estudo é caracterizado por ser uma revisão bibliográfica, que segundo Oliveira (1999, p.119): *“a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizam sobre determinado assunto ou fenómeno”*. Para o efeito, foram tomados como procedimentos a utilizar a identificação e localização das fontes, análise e interpretação dos dados obtidos e redacção final.

Referencial teórico

Educação/ Educação Inclusiva

A Educação é um conceito que vem sendo desenvolvido e discutido ao longo dos tempos pela sociedade, pois o homem sempre buscou uma melhor forma para poder se relacionar com os outros.

Libâneo (1994) conceitua a educação como sendo um amplo processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas - físicas, morais, intelectuais, estéticas - tendo em vista a orientação da actividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

A relevância de que a educação inclusiva se reveste na sociedade é justificada pelo significativo aumento de interesse na investigação que a literatura da especialidade testemunha na actualidade. Vários são os estudos que diversos pesquisadores têm realizado em todos os quadrantes do mundo relativamente à temática em alusão. Os mesmos evidenciam o facto de a inclusão ser parte integrante do processo educativo globalm no entanto, a sua abordagem não é tão simples quanto parece, ela envolve um complexo processo de tratamento.

Educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constitui a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovem uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos (Rodrigues, 2006).

Numa implícita intenção de pretender demonstrar que a educação inclusiva não acontece ao acaso, Sanches & Teodoro (2007) se referem que numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Relativamente à ligação que as instituições educacionais devem ter com as comunidades Machava (2010) faz alusão ao aspecto de que, para que a escola inclusiva possa inserir as crianças com NEE nas aulas regulares, não depende apenas da vontade dos profissionais da educação, mas também do apoio da família. É necessário que a aceitação venha primeiramente da família. A família tem um significado muito importante no desenvolvimento emocional do ser humano, é a base crucial para serem felizes, saudáveis e equilibradas as crianças que estão representando.

A família é o suporte de toda a acção educativa escolar. É o garante da execução com sucesso dos projectos institucionais da educação inclusiva. A sua ausência reduz a capacidade de solução de diversificados problemas pelos quais passa a escola e seus educandos. A família é que transmite informações adicionais com respeito às particularidades de cada criança que, aproveitadas, podem traduzir-se na solução de eventuais problemas emergentes do seu acolhimento na instituição.

Educação Física Inclusiva

A disciplina de EF, de forma específica, consegue se adequar melhor à nova proposta educacional, por ter uma maior flexibilidade nas escolhas dos conteúdos programáticos para a sua composição.

O enfoque da EF nas classes iniciais é o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, objectivando o *“desenvolvimento de capacidades básicas sensoriais, perceptivas e motoras”* e a socialização (Ferreira, 2006).

A EF tem um papel importante no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto nos desenvolvimentos intelectual, social e afectivo.

Quando se trata da Educação Física Adaptada (EFA), pensamos em uma área de conhecimento que discute os problemas biopsicossociais da população considerada de baixo rendimento motor: portadores de deficiência física, deficiências sensoriais (visual e auditiva), deficiência mental, deficiências múltiplas ou outras condições e patologias (Strapasson & Carniel, 2007). Ela procura tratar do aluno sem que haja desigualdades, tornando a auto-estima e a autoconfiança mais elevada através da possibilidade de execução das actividades e, consequentemente, da inclusão.

Não há ainda propostas escolares (conhecidas), no contexto de Moçambique referentes a procedimentos/estratégias de leccionação das aulas de EF inclusiva, à formação especializada de professores e à elaboração de projectos escolares inclusivos nos quais seria proposta a remoção de barreiras atitudinais e arquitectónicas marcadamente existentes. É prática corrente nas nossas escolas a incorporação de crianças com NEE, sem o consequente acompanhamento metodológico por parte dos profissionais da área, mais pela ausência de domínio sobre o assunto, do que pela manifesta falta de vontade. Esta prática tem geralmente contribuído para que a acção educativa se torne marcadamente excludente.

As dificuldades com que se depara o processo de inclusão nas aulas de EF nas várias esferas do globo são enormes, ainda que os níveis de desenvolvimento sócio-económico e político-cultural sejam evidentes. Moçambique não constitui excepção à regra. Na

inclusão, o papel da EF é justamente consciencializar os cidadãos para a educação e conhecimento do seu próprio corpo. O necessário então é ir trabalhando junto com a criança com NEE de uma forma integrada, buscando suprir a falta de informações sobre o assunto.

De acordo com o relato de um estudo

uma boa escola pública depende essencialmente de directores e professores preparados, de um currículo conectado ao cotidiano, de instalações físicas razoáveis (como biblioteca, laboratórios e salas de aula que não estejam superlotadas), da vivência cultural dos estudantes e da participação da comunidade. Porém, tudo isso não se faz meramente com boa vontade do povo, há necessidade de acções efectivas do governo, como alocação de verbas e melhor valorização do professor. O sucesso da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular e de uma sociedade inclusiva depende da acção conjunta de toda população (AGUIAR & DUARTE, 2005).

De acordo com Filho et al (2009) é importante também compreender que a Inclusão é um processo que envolve pessoas. Por isso, nunca podemos afirmar que existe um modelo de inclusão que vai ser o ideal para todas as pessoas em todos os lugares. É fundamental entender que o que vai dar qualidade e promover cada processo de inclusão é o esforço colectivo em reflectir bastante e profundamente, propor e apoiar ideias inclusivas e ter coragem de colocá-las em prática, assumindo os riscos de errar, mas tendo sempre a disposição de aprender com os erros, e a partir daí criar novas práticas.

Acção dos professores de Educação Física

A inadequada (ainda) preparação dos professores de EF com relação às metodologias e estratégias centradas na própria criança com NEE no nosso contexto moçambicano, bem como a aplicação de metas que à partida se apresentam fora do seu alcance, pode constituir um factor de desmotivação e, por consequência, da auto-exclusão destas crianças. Para uma eficiente inclusão das crianças com NEE, Chicon (2008) faz questão de se referir a dois aspectos cruciais para a implementação, com sucesso, de programas de EF sendo eles, as atitudes e os procedimentos. O primeiro aspecto diz respeito à preparação profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio para atingir os objectivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didácticos.

A adaptação das escolas à realidade corrente, a preparação dos professores para atender às crianças com NEE e a sensibilização das comunidades para o fenómeno que emerge na realidade moçambicana se assumem como fases que, sob qualquer que seja o pretexto, não deverão ser ignoradas,

para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e pela integração escolar do portador de necessidades especiais para uma educação de qualidade para todos, acto de extrema importância (COSTA & OLIVEIRA, 2002).

Um estudo efectuado por Levorato (2009), demonstrou que há possibilidades de se trabalhar a educação inclusiva nas aulas de EF, a partir do princípio de que a escola deve estar disposta a receber e, principalmente, desenvolver este novo sistema, visto que não se limita somente a aceitar, se os professores, os outros profissionais ou até mesmo as comunidades escolares ainda não estão preparadas para a sua realização. Cabe ao professor de EF e à escola, proporcionar as oportunidades para esses alunos participarem nas aulas, visto que para eles é importante para o seu desenvolvimento social, físico,

motor e principalmente afectivo. Após a realização de uma pesquisa com o objectivo de verificar o modo como se processa a inclusão nas aulas de EF, suas concepções e metodologias de aplicação Rodrigues (2003), afirma ter verificado que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a disciplina de EF, mas sim com diversos tipos de variáveis que é necessário levar em conta, como são os casos de género do professor, tempo de serviço na profissão docente e o conhecimento da deficiência do aluno entre outras.

De acordo com Conceição (2006) para desenvolver a EF Inclusiva, deve-se mergulhar naquilo que os teóricos-críticos chamam de racionalidade crítica. Salienta também que a compreensão sobre as mazelas e a relação destas no processo formativo educacional envolve a comunidade escolar. Trabalhar a EF Inclusiva é abordar uma consciência crítica que transforma o professor e seus alunos, portanto, a escola como um todo.

Estes e outros estudos provam o quão importante é a acção do professor de EF na planificação, orientação e controlo da actividade das crianças padecendo de deficiências, patologias ou condições diversas. Referem-se os estudos à pertinência da formação específica como fundamento para o domínio das acções a empreender no processo de ensino-aprendizagem.

Diferenciação Pedagógica

A Diferenciação Pedagógica (DP) é definida como o conjunto de *“esforços dos professores de modo a responder a todos os alunos na sala de aula”*. No fundo, trata-se de adaptar e/ou modificar o ensino de modo a ajudar os alunos com necessidades e estilos de aprendizagem variados a dominar os conteúdos programáticos (Waterman, 2005).

Mais, a DP não é apenas uma entidade singular, mas antes uma síntese de algumas teorias e práticas da educação. Conjugam essas teorias e práticas *“ajudam os professores a orientar a actividade na sua sala de aula de uma forma mais holística do que fragmentada”* (Tomlinson & Allan, 2000).

De acordo ainda com os mesmos autores, a ideia de DP tem vindo a ser percorrida por vários autores. Uns vêem-na como uma filosofia, outros como um simples processo de atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos; há também quem a veja como a variedade de práticas na sala de aula, como uma abordagem de ensino e ainda outros que a encaram não só como um meio de incrementar a aprendizagem, mas como uma perspectiva que faz aumentar também os índices de motivação.

Seja de que forma for, todos eles partilham o mesmo princípio: potenciar o crescimento e o sucesso individual de todos os alunos.

Tomlinson (2000), um dos autores mais conceituados e que mais aprofundou a questão da DP refere que a mesma implica a modificação do conteúdo, do processo e do produto de modo a responder eficazmente à diversidade de alunos, quanto aos seus interesses, preferências de aprendizagem, necessidades afectivas e prontidão.

Num outro desenvolvimento, o autor em referência refere que no contexto educacional, a diferenciação é definida como a reacção responsabilizante do professor às necessidades dos alunos: *“é, tão-somente, atender às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, em detrimento do padrão típico de ensinar toda a turma, como se a individualidade existente fosse basicamente semelhante”*.

Tipos de Deficiência	Homens		Mulheres		Totais (HM)	
	N	%	N	%	HM	%
Intelectual						
Com Síndrome de Down	-	-	1	0.8	1	0.8
Sensorial						
Visual (baixa visão)	15	12.6	17	14.3	32	26.9
Auditiva	16	13.4	26	21.8	42	35.3
Motora						
Amputação	3	2.5	3	2.5	6	5.0
Com uso de cadeira/ rodas	1	0.8	3	2.5	4	3.4
Paralisia cerebral	-	-	1	0.8	1	0.8
Monoplegia	10	8.4	13	10.9	23	19.3
Paraplegia	4	3.4	3	2.5	7	5.9
Hemiplegia	-	-	1	0.8	1	0.8
Total	49	41.2	70	58.8	119	100

Fonte: Elaborado pelo autor

Abordagens metodológicas relativas aos diferentes tipos de deficiência/patologias

É fundamental que

no caso da deficiência visual assegure-se de que ele está familiarizado com o espaço físico, percursos, inclinações do terreno e diferenças de piso, estas informações são úteis pois previnem acidentes, lesões e quedas. É importante que toda a instrução seja verbalizada, dando possibilidade para o que o aluno com deficiência visual entenda a actividade proposta. No banheiro ou vestiário mostre-lhe onde está o vaso sanitário, o papel, a pia, etc. Cuidados especiais com os alunos de visão subnormal, com patologia de deslocamento de retina, não deverão fazer actividade física onde haja possibilidade de traumatismo na cabeça (CIDADE & FREITAS, 1994).

Tarefas como andar com as pontas dos pés, ficar em pé com um apoio, andar sobre um banco sueco (com a devida segurança), pular determinada distância com os dois pés, e em seguida, com apenas um, são alguns exemplos que o professor de EF na escola inclusiva pode

realizar para estimular o controlo do tônus muscular de um deficiente visual, cego ou com visão subnormal (Krillos, 2005).

Um estudo realizado por Teixeira (2009) permitiu afirmar que a surdez afecta apenas o aparelho auditivo, não trazendo nenhum outro prejuízo de realce. Desta forma, o desenvolvimento motor de crianças surdas costuma seguir os padrões de normalidade, não havendo, portanto, nenhuma restrição à prática da actividade física. Quando a surdez é acompanhada de outra deficiência ou de algum outro comprometimento, as possíveis restrições estarão relacionadas a esse(s) outro(s) problema(s).

A escolha de actividades físicas, refere-se a autora acima, para pessoas surdas deve respeitar os mesmos critérios usados para a selecção de actividades para crianças sem deficiência (condições de saúde, faixa etária, condicionamento físico, interesse etc). As actividades aeróbias são muito importantes, pois as crianças que não se utilizam da fala costumam ter uma respiração “curta”, isto é, não enchem completamente os pulmões deixando, com isto, de expandir a caixa torácica e de exercitar os músculos envolvidos na respiração.

Assim sendo, além de todos os benefícios cardiovasculares já conhecidos, no caso dos surdos, as actividades aeróbias também podem contribuir, indirectamente, para o aprendizado da emissão de sons da fala, conclui a autora de que fizemos referência.

A ocorrência de uma deficiência física não implica, por si só, inaptidão para a EF e para o desporto. Sabe-se que pessoas com deficiência diversa, bem como portadores de distúrbios organofuncionais (cardíacos, diabéticos, entre outros), praticam a EF e desporto e são considerados aptos para tal, após terem estabilizado e compensado o seu quadro clínico. O contacto entre o profissional de EF e o médico é imprescindível antes de se iniciar ou reiniciar o trabalho físico. Este contacto permitirá a explicitação do estado de aptidão, contra-indicações e recomendações que se julgarem pertinentes. Com base nisto, o profissional de EF terá melhores condições para estruturar um programa de trabalho que, além de evitar situações que agravem o quadro clínico, contribui positivamente para o bem-estar físico, mental e social do educando/ reabilitando (Souza, 1994).

De acordo com Bueno & Resa (1995) os educandos com deficiência leve e moderada podem participar de actividades dentro do programa de EF, com algumas adaptações e cuidados. Os mesmos autores acrescentam ainda que a realização de actividades com crianças, principalmente aquelas que envolvem jogos, devem ter um carácter lúdico e favorecer situações onde a criança aprenda a lidar com seus fracassos e seus êxitos. Isto presume que as crianças com algum nível de deficiência podem participar da maioria de actividades propostas. Estas adaptações arquitectónicas facilitam o acesso a muitas pessoas, como são os casos de deficientes físicos, idosos, gestantes, mães com carrinho de bebé, obesos e cardíacos.

Quadro 2: Prevalência de outras condições e patologias nas aulas de EF

Outras Condições E Patologias	Homens		Mulheres		Totais (HM)	
	N	%	N	%	HM	%
Albinismo	10	0.8	8	0.6	18	1.4
Hipotensão	7	0.5	42	3.3	49	3.8
Hipertensão	15	1.2	69	5.4	84	6.6
Diabete	9	0.7	12	0.9	21	1.6
HIV/SIDA	2	0.2	3	0.2	5	0.4
Malária crónica	6	0.5	21	1.6	27	2.1
Tuberculose	3	0.2	11	0.9	14	1.1
Asma	207	16.2	540	42.2	747	58.4
Epilepsia	7	0.5	20	1.6	27	2.1
Obesidade	15	1.2	107	8.4	122	9.5
Anemia	6	0.5	108	8.4	114	8.9
Gastrite	12	0.9	40	3.1	52	4.1
Total	299	23.4	981	76.6	1280	100

Fonte: Elaborado pelo autor

A asma significa um processo de reacção dos brônquios, de carácter recidivante, no qual há diminuição do calibre dos mesmos. A melhoria da condição física do asmático permite-lhe suportar com mais tranquilidade os agravamentos do seu estado de saúde, pois aumenta sua resistência, fornecendo-lhe reservas para enfrentar as crises obstrutivas. A participação regular em programas de actividades físicas, pode aumentar a tolerância ao exercício e a capacidade de trabalho, com menor desconforto e redução de bronco espasmo. A orientação adequada proporciona ainda uma série de benefícios, entre eles melhora da mecânica respiratória, prevenção e correcção de alterações posturais, melhoria da condição física geral e prevenção de outras complicações pulmonares (Gualdi, 2004).

De acordo ainda com o mesmo autor, um programa de actividades físicas adaptadas ao asmático deve conter: exercícios respiratórios diafragmáticos intercalados nas actividades; caminhadas com respiração diafragmática; corridas curtas e sem provocar perda do controle/ritmo respiratório; exercícios posturais; exercícios de quadrupedismo em extensão e alongamento, que são preventivos de alterações posturais/torácicas e promovem mobilidade torácica.

As actividades podem ser mais asmagénicas como são os casos do ciclismo e a corrida, porém, se a intensidade e o tempo de duração forem controlados adequadamente, eles podem ser praticados pelo asmático. Entre as actividades menos asmagénicas estão a canoagem, a caminhada e a natação.

No contexto das pessoas vivendo com HIV, um programa de exercícios físicos pode ser utilizado como estratégia terapêutica não medicamentosa para amenizar ou retardar o desenvolvimento de algumas complicações decorrentes da infecção pelo HIV e/ou da medicação anti-retroviral, salientando-se dentre elas, a lipodistrofia (Lazarotto, 2009).

O mesmo autor aconselha que se evite a formação de grupos específicos de seropositivos doentes de HIV, para a prática de exercícios físicos, porque se estaria enfatizando o

preconceito e a discriminação já vivenciada por eles e a partilha de experiências negativas que poderiam gerar ou agravar comportamentos depressivos.

Para além do que foi referenciado acima e de acordo ainda com o mesmo autor o exercício físico em HIV+, desde que adequadamente prescrito é seguro e benéfico. Por intermédio dele, é possível melhorar, manter ou até retardar a progressão da doença, além de possibilitar um aumento da capacidade funcional e qualidade de vida.

Estudos referem-se a obesidade como sendo um problema de saúde pública que importa reduzir, ainda que os seus índices de prevalência pareçam estar a subir. O sedentarismo aparece como o principal factor de desenvolvimento desta doença, aliado ao consumo de alimentos gordurosos, sem o consequente gasto energético. Não sendo recomendada alguma medicação para este caso, além da dieta que, vezes sem conta, acaba não resultando devido a vários factores, é de recomendar o exercício físico, pois permite a redução gradual dos níveis de gordura tornando, por consequência, o corpo belo e esteticamente apresentável.

As evidências sugerem que grande parte da obesidade é mais devida ao baixo gasto energético que ao alto consumo de comida, enquanto a inactividade física da vida moderna parece ser o maior factor etiológico do crescimento dessa doença nas sociedades industrializadas (Ciolac & Guimarães, 2004).

Para o tratamento da obesidade é necessário que o gasto energético seja maior que o consumo energético diário, o que nos faz pensar que uma simples redução na quantidade de comida através de dieta alimentar seja suficiente. No entanto, isso não é tão simples; tem sido demonstrado que mudança no estilo de vida, através de aumento na quantidade de actividade física praticada e reeducação alimentar, é o melhor tratamento.

Trinta minutos de actividade física, pelo menos cinco vezes por semana, é o recomendado pela OMS. Para além disso, é que esse tempo pode ser cumulativo, ou seja, é possível dividi-lo ao longo do dia, em intervalos de 5 ou 10 minutos.

Considerações finais

É inegável que a adopção de estratégias-metodológicas adequadas potencia o desenvolvimento e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem a todos os níveis e contextos.

Da revisão bibliográfica efectuada constatou-se que:

- O processo de ensino-aprendizagem não segue uma via única e inalterável. Deve ser observada a diferenciação pedagógica em atenção à diversidade das crianças existentes em cada uma das classes/turmas;

- A acção dos professores de EF tem de estar baseada no conhecimento real do que é a inclusão, o contexto em que se pretende aplicar e o consequente domínio da temática em questão, sem o que todo o esforço seria inútil.

O processo de inclusão em EF não é o mesmo em todos os locais e nem sequer ocorre de forma isolada. Tem de haver uma acção de complementaridade entre os diversos actores educacionais (professores, família, escola e as próprias crianças com NEE).

Bibliografia

AGUIAR, J. S. & DUARTE, E. *Educação inclusiva: um estudo na área da educação física*. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol 11. Nº 2. 2005.

BOLETIM DA REPÚBLICA. Publicação Oficial da República de Moçambique. Decreto nº 52/2008. I Série- nº 52. Conselho de Ministros.

- Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência ou de Mobilidade Condicionada, Especificações Técnicas e o uso do Símbolo Internacional de Acesso. Maputo, Moçambique, 2008.
- BUENO, S. T. & RESA, J. A. Z. *Educación Física para niños com necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.
- CHICON, J. F. *Inclusão e Exclusão no contexto da Educação Física Escolar*. Educação, Educação Física Adaptada e inclusão. Revista Movimento. Porto Alegre, Vol 14. nº 1.. 2008.
- CIDADE, R. E. & FREITAS, P. S.. *Educação Física e Inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola*. UNIMEP. Brasil, 1994.
- CIOLAC, E. G., & GUIMARÃES, G. V. *Exercício físico e síndrome metabólica*. Revista Brasileira Med Esporte .Vol. 10, Nº 4 . 2004.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. *Formação inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da Educação Física Inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, 2006.
- COSTA, C. T. & OLIVEIRA, J. C. *A formação do educador para o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais na escola inclusiva*. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura do curso de Pedagogia. Belém, Pará, 2002.
- FERREIRA, V. *Educação Física, Interdisciplinaridade, aprendizagem e Inclusão*. Rio de Janeiro, Sprint, 2006, p.87.
- FILHO et al. *A importância das aulas inclusivas de Educação Física para os portadores de deficiência*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 139 – 2009.
- GAITAS, S & SILVA, J. C. “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: A visão dos professores e alunos do 2º e 3º ciclos. Acta do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho - Portugal. 2010.
- KRILLOS, MICHEL H. M. *O deficiente visual: considerações acerca da prática da educação física escolar na educação inclusiva*. Monografia para obtenção do grau de Pós- Graduação. Rio de Janeiro, 2005.
- LAZZAROTTO, A. R. *O exercício físico na qualidade de vida das pessoas vivendo com HIV/SIDA*. Paraná, Brasil, 2009.
- LEVORATO, R. A. *Como actuar com alunos que apresentam necessidades educativas especiais nas aulas de educação física*. IES:UTFPR- Curitiba, Brasil, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Didáctica*. São Paulo, Cortez, 1994.
- MACHAVA, E. J. *Diagnóstico de Participação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais em Escolas Secundárias Públicas de Maputo*. Dissertação de Mestrado. Maputo, FEFD - Universidade Pedagógica, 2010.
- MARTINS, L. A. R. & SILVA, K. S. B. P. *Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares*. Revista do Centro de Educação. Edição: Vol. 32. nº 02. Brasil. 2007.
- RODRIGUES, D. *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. Revista da Educação Física/UEM, Vol. 14, No 1. Brasil, 2003.
- RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus, 2006.
- SANCHES, I. & TEODORO, A. *Procurando indicadores de educação inclusiva. As práticas dos professores de apoio*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 20, nº 2, 2007.
- SOUZA, P. A. *O Esporte na Paraplegia e Tetraplegia*. Guanabara. Koogan. Rio de Janeiro. 1994.
- STRAPASSON, A. M. & CARNIEL, F. *A Educação Física na Educação Especial*. Revista Digital- Buenos Aires. Ano 11- Nº 104. 2007.
- TEIXEIRA, L. *Actividade Física para Deficientes Auditivos*. Actividade Física Adaptada e Saúde. Brasil. 2009.

WATERMAN, S. N. *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*. 2005. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=8T2ciOZ9-JsC&printsec=frontcover>.

TOMLINSON, C. A., & ALLAN, S. D. *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*. 2000. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=R56hzQeSsMMC&printsec=frontcover>.

4.4. A Educação Integrada de alunos com Necessidades Especiais Mentais

*Lúcia Suzete Simbine*⁵⁹

Resumo

A Educação Integrada de Alunos com Necessidades Especiais Mentais (NEM) é um tema da actualidade, uma vez que, actualmente, todas as atenções estão viradas para o Ensino Básico (EB) em Moçambique e a sua qualidade. Nesta artigo abordamos, basicamente, elementos que julgamos importantes e pertinentes para todos os docentes do EB e de outros níveis que não tenham tido oportunidade de se capacitar ou se formar em atendimento pedagógico de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em geral e com NEM, em particular, em resposta à Política de Educação para Todos, bem como à Política da Educação Inclusiva, que prevê que todas as crianças tenham acesso à educação, independentemente da sua origem, das suas particularidades ou características individuais. O nosso objectivo é reflectir, com os colegas e outros presentes nesta Conferência sobre a Educação Integrada de Alunos com NEM, na perspectiva de termos mais subsídios que possam melhorar o desempenho daqueles que apresentam dificuldades em se relacionar na sala de aula com este grupo de alunos diferentes. Abordamos também os conceitos básicos referentes às NEM, aspectos relativos às prováveis causas de impedimentos mentais, as categorias em função do quociente de inteligência e de educabilidade, de acordo com diferentes autores, características essenciais das crianças com NEM, estratégias de ensino-aprendizagem de alunos com NEM e as respectivas adaptações educacionais.

Palavras - chave: Educação Integrada, Necessidades Especiais Mentais, Ensino Básico, Educação Inclusiva, Educação Básica de Qualidade.

Introdução

A Educação Integrada de Alunos com Necessidades Especiais Mentais (NEM) é um tema da actualidade, uma vez que, hoje em dia, todas as atenções estão viradas para o Ensino Básico (EB) e a sua qualidade em Moçambique. Neste artigo abordamos, basicamente, elementos que julgamos pertinentes para todos os docentes do EB e de outros níveis que não tenham tido oportunidade de se capacitar ou se formar em atendimento pedagógico de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em geral e com NEM, em particular, em resposta à política de Educação para Todos, bem como à Política da Educação Inclusiva que prevê que todas as crianças tenham acesso à educação, independentemente, da sua origem étnica, das suas particularidades ou características individuais.

Neste contexto, o nosso tema sugere uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de crianças/alunos com NEM, quer na escola regular assim como na escola especial, pois embora se defenda uma educação básica para todos sem restrições, reconhecemos que as condições do nosso país não permitem que todo o aluno com qualquer tipo de

⁵⁹Mestre em Educação/Currículo; Docente na FACEP e Coordenadora do Núcleo de Necessidades Educativas Especiais no CEPE.

impedimento/deficiência esteja integrado numa escola regular. O nosso objectivo é trazer uma reflexão, aos colegas e outros presentes nesta conferência, sobre a Educação Integrada de Alunos com NEM, na perspectiva de termos mais subsídios que possam melhorar o desempenho daqueles que apresentam dificuldades em se relacionar na sala de aula com este grupo de alunos que se apresentam diferentes da maioria dos seus colegas. Esperamos discutir e colher sensibilidades e experiências dos presentes em torno do processo de atendimento pedagógico de indivíduos com NEM, no âmbito da promoção de acções que culminem com uma educação básica de qualidade para todos.

Abordamos, também, no nosso artigo, os conceitos básicos referentes às necessidades especiais mentais, aspectos relativos às prováveis causas de impedimentos mentais ou necessidades especiais mentais, as categorias em função de quociente de inteligência e de educabilidade do indivíduo de acordo com diferentes autores, características essenciais das crianças com NEM, estratégias de ensino-aprendizagem de alunos com NEM e as respectivas adaptações educativa.

1. Conceitos básicos

Todo e qualquer artigo que tenha um carácter científico encontra a sua cientificidade garantida quando apresentado dentro dos parâmetros da pesquisa científica. Assim, para abordarmos a Educação Integrada de Alunos com NEM convém, antes de mais, apresentarmos alguns conceitos que constam do texto, de modo que todo o leitor encontre o significado de todos os termos que forem novos para si.

a. Necessidades Educativas Especiais - Trata-se de um défice que um aluno apresenta e que tem um impacto negativo no seu desempenho em actividades de aprendizagem, necessitando de adaptações para que possa adquirir alguns saberes até ao limite máximo das suas capacidades intelectuais. De realçar que nem todo indivíduo com necessidades especiais pode ser considerado portador de NEE.

b. Necessidades Especiais – Resumem-se em incapacidades que o indivíduo apresenta que podem ser de ordem física, mental, sensorial ou de outro tipo.

c. Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (PPNE) - *“é a pessoa que apresenta, em carácter permanente ou temporário, alguma ‘insuficiência’ ou distúrbio físico, sensorial, cognitivo ou psíquico, múltiplo, ou que é portadora de condutas típicas ou ainda de altas habilidades, necessitando de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades”* (Alencar, 1994:130).

d. Necessidades Especiais Mentais - Necessidades especiais mentais podem ser definidas com base em diferentes correntes, nomeadamente, corrente psicológica ou psicotécnica; corrente sociológica; perspectiva biológica e perspectiva pedagógica.

Corrente psicológica ou psicotécnica - segundo esta perspectiva é um défice ou diminuição das capacidades intelectuais e esta é medida através de testes expressos em termos de Quociente de Inteligência (Jimenez, 1997).

Corrente sociológica - esta corrente defende que o indivíduo com NEM apresenta em maior ou menor medida dificuldades para se adaptar ao meio social em que vive e para

levar a cabo uma vida autónoma (Jimenez, 1997).

Perspectiva pedagógica - é portador de NEM todo o indivíduo que apresenta maiores ou menores dificuldades em seguir processos regulares de aprendizagem e que, por isso, tem NEE, quer dizer, necessita de apoio e adaptações curriculares que lhe permitam seguir o processo regular de ensino (Kirk e Gallagher, 1996).

e. Aluno com Necessidades Especiais Mentais - *Um aluno é considerado com necessidades educativas especiais quando a sua 'deficiência' ou a imperfeição não lhe permite atingir ao mesmo ritmo que os seus colegas, as actividades que lhe são dadas pelo professor da turma* (Alencar, 1994:130).

O atraso no desenvolvimento mental⁶⁰ consiste na capacidade mental inferior ao normal que existe desde o nascimento ou surge nos primeiros anos de infância. As pessoas com atraso mental têm um desenvolvimento intelectual inferior ao normal, dificuldades de aprendizagem e de inserção social. Cerca de 3 % da população sofre de atraso mental (Kirk e Gallagher, 1996).

Um aluno com necessidades especiais é diferente aos restantes membros da turma, diferença essa cada dia acentuada pela desvalorização de que pode ser alvo. Em geral, estes alunos são pouco solicitados para trabalhos de grupo ou brincadeiras, pela sua falta de destreza, o que os leva a não demonstrarem e a não desenvolverem as suas possíveis aptidões. Assim, estes alunos necessitam de um complemento educativo adicional e diferente, com o objectivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, utilizando todo o seu potencial.

2. Causas

O atraso ou deficiência mental corresponde a uma limitação das capacidades intelectuais que se evidencia desde o momento do nascimento ou durante os primeiros anos de vida. O atraso mental, na maioria dos casos, provocado por alterações genéticas ou cromossómicas e por problemas metabólicos ou lesões anatómicas ocorridas durante a gravidez, parto ou nos primeiros anos de vida da criança, que acabam por afectar o desenvolvimento do sistema nervoso central.

Existem inúmeros problemas genéticos ou cromossómicos que podem causar manifestações, provocar um atraso mental. Entre os mais frequentes, destacam-se a Síndrome de Down (trisomia 21). Efectivamente, desconhecem-se as causas reais do atraso mental. Nessa sequência, muitos outros factores podem causar ou contribuir para o atraso no desenvolvimento mental de uma criança. Os mais frequentes são o uso de certos medicamentos, o consumo excessivo de álcool, os tratamentos com radiação, a desnutrição e certas infecções, como a Rubéola.

As dificuldades associadas a um nascimento prematuro, as lesões cefálicas durante o parto ou valores muito baixos de oxigénio durante o trabalho de parto são outras causas para o atraso no desenvolvimento mental. Os autores Kirk e Gallagher (1996) apresentam como causas do atraso no desenvolvimento a infecção e intoxicação; trauma ou agente físico; metabolismo ou nutrição; doença cerebral grave; influência pré-natal desconhecida; anormalidade cromossômica; distúrbios de gestação; retardo decorrente de

⁶⁰A expressão atraso no desenvolvimento mental é geralmente usada como sinónimo de necessidades especiais mentais ou deficiência mental.

distúrbios psiquiátricos e influências ambientais. O ambiente em que o indivíduo vive, designadamente, a falta de estímulo ou afecto nos primeiros anos de vida, também pode provocar um certo grau de atraso mental.

3. Classificação

Segundo Jimenez (1997), quando acontece o atraso no desenvolvimento mental, geralmente é irreversível. É necessário fazer um diagnóstico precoce do atraso no desenvolvimento mental para se poder determinar uma educação de tipo terapêutico, assim como uma planificação a longo prazo.

A inteligência inferior à normal pode ser identificada e quantificada através de testes de inteligência. Esses testes apresentam uma falibilidade de tipo médio, ou seja, têm uma certa margem de erro, mas indicam com uma razoável exactidão o rendimento intelectual, especialmente numa criança mais velha.

As crianças com um coeficiente intelectual entre 69 e 84 têm dificuldades de aprendizagem, mas não apresentam atraso no desenvolvimento mental. Raramente se detecta esta necessidade especial antes da idade escolar, sendo precisamente na escola que surgem como evidentes os problemas educacionais e de comportamento. Com ajuda especializada, estas crianças costumam concluir os seus estudos sem grandes dificuldades e levam uma vida normal.

Para os mesmos autores, todas as crianças com atraso no desenvolvimento mental podem beneficiar de educação. As que apresentam um atraso no desenvolvimento mental ligeiro (um coeficiente intelectual de 52 a 68) podem atingir um nível de leitura similar ao das crianças que estudam entre a 4^a e a 6^a classe. Embora lhes custe ler, a maior parte das crianças com atraso mental ligeiro pode adquirir as capacidades básicas necessárias para o dia-a-dia. Necessitam de uma certa supervisão e apoio, além de meios educativos e de preparação especiais. Com a passagem dos anos podem obter um sistema de vida e uma situação laboral com tutela. Se, por um lado, não têm defeitos físicos óbvios, por outro lado, podem sofrer de epilepsia (Jimenez, 1997).

Os indivíduos com atraso ligeiro costumam ser imaturos e pouco requintados, com uma capacidade pouco desenvolvida para o relacionamento social. O seu raciocínio é sempre muito específico para cada situação e costumam ser incapazes de generalizar. Custa-lhes adaptarem-se a novas situações e podem demonstrar pouca capacidade de julgamento, falta de prevenção e demasiada credulidade. Embora as pessoas com atraso ligeiro não costumem fazer ofensas graves, podem cometer crimes impulsivos, geralmente enquanto fazem parte de um grupo ou, às vezes, para melhorar a sua posição dentro do grupo.

As crianças com **atraso no desenvolvimento moderado** (coeficiente mental entre 36 e 51) são, evidentemente, muito lentas na aprendizagem da fala e para alcançarem outras etapas do desenvolvimento, como, por exemplo, sentar-se. Se receberem preparação e apoio adequados, os adultos com atraso ligeiro e moderado podem viver com diferentes graus de independência dentro da comunidade. Alguns só requerem um pouco de ajuda, enquanto outros necessitam de uma supervisão muito mais atenta.

Uma criança com **atraso no desenvolvimento mental grave** (coeficiente intelectual entre 20 e 35) não pode receber o mesmo tipo de aprendizagem que uma criança com atraso moderado. A criança com um atraso no desenvolvimento profundo (coeficiente intelectual 19 ou inferior) geralmente não consegue aprender a andar, nem a falar, nem sequer chega a compreender muito o que a rodeia.

A esperança de vida das crianças com atraso mental pode ser mais curta, dependendo da causa e da gravidade do mesmo. Em geral, quanto mais grave for o atraso no desenvolvimento mental, menor é a esperança de vida.

Kirk e Gallagher (1996) classificam o atraso no desenvolvimento mental em função das suas implicações educacionais, como sendo atraso no desenvolvimento mental educável, treinável e grave ou profundo.

Uma criança com atraso no desenvolvimento mental de **nível educável** é aquela que, devido ao seu desenvolvimento mental subnormal, é incapaz de se beneficiar suficientemente do programa escolar regular, mas que é considerada capaz de desenvolvimento em três áreas, nomeadamente, assuntos académicos a nível primário; adaptação social até o ponto que puder progredir independentemente na comunidade; adequação ocupacional a ponto de puder se sustentar parcial ou totalmente quando adulto. Geralmente, esta criança em ambiente de convívio não é facilmente reconhecida (Kirk e Gallagher, 1996).

Considera-se uma criança com atraso no desenvolvimento mental de **nível treinável** aquela que tem dificuldades em aprender habilidades académicas a qualquer nível funcional, apresenta dificuldades em desenvolver independência total a nível adulto e também em alcançar adequação vocacional suficiente para, a nível adulto, sustentar-se sem ajuda. Esta pessoa é capaz de cuidar de si própria (vestir-se, despir-se, usar a toalete e alimentar-se); é capaz de se proteger de perigos comuns no lar e na vizinhança; é capaz de se ajustar socialmente no lar e à vizinhança (aprender a co-partilhar, respeitar direitos de propriedade e cooperar numa unidade familiar e comunitária).

Do mesmo modo, esta pessoa pode ser capaz de desenvolver actividades económicas e auxiliar em tarefas no lar (Kirk e Gallagher, 1996).

A maioria de crianças com transtornos graves e profundos tem dificuldades múltiplas que muitas vezes interferem nos procedimentos de instrução normais. Se não vejamos, a criança tem atraso no desenvolvimento mental, pode ter paralisia cerebral ou perda auditiva. O treinamento desta criança visa o estabelecimento de algum nível de adaptação social num ambiente controlado.

4. Características

4.1. Habilidades motoras

Segundo Kirk e Gallagher (1996), estudos feitos com crianças com atraso no desenvolvimento mental em comparação com as crianças com QI dentro da média, as primeiras apresentam um défice no seu desenvolvimento físico motor. Para se fazer face a esse défice recomenda-se um programa de educação física especial e estudos já feitos mostraram resultados positivos. Em altura e peso, portadores de atraso no desenvolvimento mental de nível educáveis se parecem com crianças ditas normais.

4.2. Memória e atenção

Havendo um atraso no desenvolvimento intelectual é comum que essas crianças com défice tenham também um défice na memória. A incapacidade de prestar atenção e de transferir dados da memória de curto prazo para de longo prazo é muito importante, e um dos factores da memória é a capacidade de prestar atenção, de ficar alerta. A menos que o aluno seja capaz de manter atenção na tarefa que esteja desenvolvendo, ele terá dificuldade em aprender (Kirk e Gallagher, 1996).

4.3. Aquisição e emprego de linguagem

Tipicamente, as crianças com atraso no desenvolvimento mental apresentam, comumente, também atraso no desenvolvimento da linguagem. O desenvolvimento da linguagem na criança com atraso no desenvolvimento mental segue a mesma trajetória

que nas crianças ditas normais, mas a passo mais lento. Estudos feitos nos anos setenta ditaram que crianças com atraso no desenvolvimento mental tinham menos capacidade em linguagem do que as outras, isto é, as crianças com atraso no desenvolvimento, desenvolvem a linguagem mais lentamente; as crianças subnormais são mais atrasadas em linguagem do que a idade mental; apresentam capacidades cognitivas pobres, tais como tempo limitado de memória a curto prazo, podem ser responsáveis pelo atraso linguístico (Kirk e Gallagher 1996).

5. Adaptações educacionais

Beneficiam de uma educação de tipo formal as crianças com um atraso no desenvolvimento mental de nível educável e alguns de nível treinável, pois para o nível profundo são poucas as possibilidades de aprender.

Uma criança com atraso no desenvolvimento mental de nível educável pode ter um conhecimento semelhante ao do graduado do ensino primário no fim da adolescência; pode-se ensinar-lhe alguma conformidade social; pode ser educado (Jimenez, 1997).

Aluno com NEM de nível treinável pode aprender algumas capacidades sociais e laborais; é pouco provável que ultrapasse o Ensino Primário do 1º Grau; muitos aprendem a viajar sozinhos em lugares que lhes sejam familiares. Fala ou aprende a comunicar; pode aprender hábitos de limpeza; melhora com o ensino de hábitos.

Aluno com NEM de nível profundo desenvolve uma ligeira coordenação muscular; provavelmente não consegue andar nem falar. São raros os casos de crianças com atraso profundo que desenvolvem habilidades de aprender.

Bibliografia

- ALENCAR, E. M. L. S. de. *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília, Série Actualidades Pedagógicas, 1994.
- ARANHA, M. S. F.. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Visão Histórica*. Ministério da Educação, Brasília, 2000.
- JIMENÉZ, R. B.. et al. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro, 1997.
- KIRK, S. A. e GALLAGHER, J. J.. *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

4.5. Influência da hiperactividade e défice de atenção na aprendizagem

Názia Carina Ibraimo⁶¹

Resumo

O presente trabalho foi elaborado com objectivo de obter o grau de Licenciatura em Psicologia de Necessidades Educativas Especiais. O mesmo relata a influência que o transtorno de hiperactividade e défice de atenção tem na qualidade de ensino de crianças em idade escolar, enquadrando-se no tema de Didácticas e Práticas no Ensino Básico. Através da revisão bibliográfica procurou-se conhecer todas as formas de manifestações, suas causas, diagnóstico e apontam-se alguns caminhos a seguir de forma a melhorar a qualidade de ensino de crianças com este transtorno. O trabalho ajuda a compreender como este transtorno afecta a vida da criança no ambiente escolar e que estratégias de ensino o professor (normalmente em turmas numerosas) deve usar para a mudança de comportamento da criança.

Palavras-chave: Hiperactividade, Défice, Atenção, Criança, Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

O presente trabalho foi elaborado no âmbito da obtenção do grau de Licenciatura em Psicologia de Necessidades Educativas Especiais, da Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane. O trabalho com o tema “Influência da hiperactividade e défice de atenção na aprendizagem” pretende fazer uma abordagem de forma simples e directa, tendo em conta sua etiologia, critérios de diagnóstico e formas de intervenção.

Dados resultantes de um grande número de estudos revelam que os distúrbios de hiperactividade e défice de atenção afectam milhões de crianças, adolescentes e adultos, independentemente do nível socioeconómico. Estes estudos mostram a importância que o tema tem na modalidade actual de atendimento educacional no tocante a distúrbio de conduta.

1.1 Problemática

A hiperactividade e défice de atenção tem um impacto sobre a vida das crianças e das suas famílias, pois normalmente estas crianças são agitadas e desatentas. Correm por todo o lado e nem sempre estão atentas às solicitações dos adultos. Por vezes, esta energia é demasiado acentuada e pode ser patológica, dificultando o sucesso escolar, as relações com adultos e as relações com os pares.

Os encarregados de educação, os professores e a sociedade em geral sentem dificuldades em lidar com estas crianças, fazendo inúmeras tentativas para mudar o seu comportamento, daí que surge o seguinte problema: Qual é a influência da hiperactividade e défice de atenção na aprendizagem?

⁶¹Licenciada em Psicologia de Necessidades Educativas Especiais em 2011, pela UEM

pode ser patológica, dificultando o sucesso escolar, as relações com adultos e as relações com os pares.

Os encarregados de educação, os professores e a sociedade em geral sentem dificuldades em lidar com estas crianças, fazendo inúmeras tentativas para mudar o seu comportamento, daí que surge o seguinte problema: Qual é a influência da hiperactividade e défice de atenção na aprendizagem?

1.2 Justificativa

A escolha do tema “Influência da Hiperactividade e Déficit de Atenção na Aprendizagem” foi em função do caso atribuído para o estudo, também porque as crianças com este distúrbio, tal como os seus pais, convivem mal com as suas dificuldades de auto-regulação cognitiva e comportamental, com a incapacidade de inibir comportamentos inapropriados, com a impossibilidade de se manterem sistematicamente atentas a tarefas ou estímulos, com a incessante busca de estímulos novos, com a incapacidade de gerir adequadamente os seus espaços e, sobretudo, de organizar o seu tempo.

1.3 Objectivos

O objectivo geral do trabalho é compreender como a hiperactividade e déficit de atenção influenciam na aprendizagem. Constituem objectivos específicos (i) Identificar as causas da hiperactividade e déficit de atenção e (ii) Descrever a influência da hiperactividade e déficit de atenção na aprendizagem.

1.4 Metodologia

Para a elaboração do relatório foi usada a observação directa baseada nas actividades feitas no Hospital Psiquiátrico de Infulene, concretamente no Serviço de Reabilitação Infantil, e na sala de aula da criança escolhida para o estudo de caso. Para fundamentar teoricamente os dados recolhidos foi usada a revisão bibliográfica.

Amostra

- Criança de 8 anos, que frequenta a 3ª classe na Escola Primária Ingrid Chawer.

2. Fundamentação teórica

Para melhor perceber o assunto que irá ser tratado, convém definir o que é Hiperactividade, Déficit de Atenção, Atenção e Aprendizagem.

2.1 Conceitos – Chave

A *hiperactividade*, segundo Safer e Allen (1979) citado por Bautista (1997:160) é uma norma de actividade excessiva em situações que requerem inibição motora e que é persistente ou contínua ano após ano.

Olhando para a definição acima citada, acredita-se que a criança com hiperactividade é incapaz de controlar a sua atenção, a sua impulsividade e a necessidade de movimento. Pode-se dizer que não se trata de uma ausência de vontade, mas de uma ausência de controlo.

De acordo com Levine (1992) citado por Sobrinho et al (1999:66) a *atenção* pode ser definida como a capacidade de o indivíduo filtrar os estímulos relevantes de uma situação e manter-se focalizado nele por certo período de tempo, na presença dos estímulos secundários.

O *déficit de atenção* geralmente é conhecido como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperactividade (TDAH), segundo Phelan (2005:13-14) citado por DSM-IV-TR (2002), significa uma dificuldade de concentração e manutenção da atenção. O mesmo autor

refere que o Transtorno do Défice de Atenção (TDA) pode ser de dois tipos:

- Combinado (com hiperactividade)
- Desatento (sem hiperactividade).

Aprendizagem de acordo com Fonseca (2005:831) é uma mudança permanente de comportamento derivada da experiência e que tem por objectivo a aquisição de uma habilidade ou competência.

2.2 Hiperactividade e défice de atenção

Para melhor compreender o termo hiperactividade e défice de atenção é necessário falar das suas causas, características, critérios de diagnóstico e os modelos de intervenção usados para o seu tratamento.

2.2.1 Características

Alguns sintomas de hiperactividade ou falta de atenção que causam problemas devem-se ter manifestado antes dos 7 anos de idade. Contudo, muitos sujeitos são diagnosticados depois de os sintomas terem estado presentes durante vários anos. Alguns problemas relacionados com sintomas devem ocorrer, pelo menos, em duas situações por exemplo, em casa ou na escola (DSM-IV-TR, 2002).

De acordo com DSM-IV-TR (2002) a *falta de atenção* pode manifestar-se em situações escolares ou sociais. O sujeito com esta perturbação pode não dar atenção suficiente aos pormenores ou pode cometer erros por descuido nas tarefas escolares ou outras tarefas. Os trabalhos são muitas vezes desordenados, descuidados e feitos sem reflexão. Frequentemente, parecem estar a pensar noutra coisa como se não tivessem ouvido aquilo que acabou de ouvir. As tarefas que requerem a manutenção de um esforço mental são sentidas como desagradáveis e marcadamente adversativas.

A *hiperactividade* manifesta-se pela: inquietação, mexer-se frequentemente na cadeira, mexer excessivamente braços e pernas, falar demasiado, correr em locais inapropriados, dificuldade em estar em silêncio, parecer estar ligado a um motor (APA, 1994 citado por Sónia, 2005).

Na idade pré-escolar e escolar estas crianças têm dificuldades em estar quietas a ouvir alguém a contar uma história. Em casa, levantam-se da mesa antes de terminar a refeição, durante a realização dos trabalhos para casa ou mesmo durante o visionamento de filmes ou desenhos animados.

A *impulsividade* é uma característica central da Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA) e manifesta-se por impaciência, responder antes de ouvir a parte final da pergunta, dificuldade em esperar pela sua vez, interromper os outros, dificuldade em seguir instruções, fazer comentários inoportunos, partir objectos sem querer ou mexer nas coisas dos outros (APA, 1994 citado por Pereira, 2005).

2.2.2 Causas

As causas que estão relacionadas com o aparecimento da PHDA são ainda hoje desconhecidas. Existem diversas investigações sobre este tema, mas os resultados são ainda considerados inconclusivos. Não é possível ainda determinar as causas, sendo apenas possível falar de factores de risco.

Segundo Bautista (1997:165) as causas podem ser: os factores pré-natais, sendo citados com maior frequência o alcoolismo materno, as infecções da mãe, a anoxia intra uterina e a hemorragia cerebral.

Entre os factores perinatais, encontramos a prematuridade e os partos distorcidos capazes de originar dano fetal.

As causas pós-natais, as doenças infecciosas, os traumatismos crânio encefálicos.

Toxinas ambientais, como o chumbo e os pesticidas químicos, os conservantes usados nos alimentos e as dietas ricas em açúcar foram investigados como causas dos transtornos de atenção (Sobrinho et al, 1999:73).

O mesmo autor acrescenta que a desatenção, impulsividade e hiperactividade podem, entretanto, originar-se de factores negativos no ambiente familiar ou escolar, de estados emocionais específicos, como a ansiedade e a depressão, de condições sensoriais deficientes, de patologias diversas ou, ainda, resultar de efeitos colaterais de medicações.

De acordo com Lopes (2003:142) o estilo educativo parental e a desorganização familiar têm sido reiteradamente indicados como estando na origem do Distúrbio de Hiperactividade e Défice de Atenção (DHDA). Contudo é fundamental que os pais saibam que a literatura científica não confirma de forma alguma tais hipóteses. Muito provavelmente porque há um número considerável de crianças não-hiperactivas vítimas de uma educação permissiva ou de uma educação negligente e que apresentam algumas características que podem ser confundidas com a hiperactividade. A mais vulgar dessas características é a impulsividade.

2.2.3 Critérios de Diagnóstico

De acordo com o DSM-IV-TR (2002:92-93), para diagnosticar a PHDA deve-se ter em conta os seguintes aspectos:

Critério A (1) ou (2)

1. Seis (ou mais) dos sintomas de falta de atenção devem persistir pelo menos durante seis meses com uma intensidade que é desadaptativa e inconsciente em relação o nível de desenvolvimento:

Falta de atenção

- Com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras actividades;
- Esquece-se, com frequência, das actividades quotidianas;
- Com frequência distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;

2. Seis (ou mais) dos sintomas de hiperactividade-impulsividade persistirem pelo menos durante 6 meses com uma intensidade que é desadaptativa e inconsciente com o nível de desenvolvimento:

Hiperactividade

- Com frequência movimenta excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;
- Com frequência levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;
- Com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo;
- Com frequência anda ou só actua como se estivesse ligado a um motor;

Impulsividade

- Com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;
- Com frequência tem dificuldade em esperar pela sua vez;

- Com frequência interrompe ou interfere nas actividades dos outros (por exemplo, intromete-se nas conversas ou jogos).

2.3 Modelos de intervenção

Dado o grupo tão heterogéneo de crianças com comportamentos de hiperactividade e défice de atenção e a multiplicidade de causas e de factores associados a estes comportamentos tem-se aberto espaço a um grande número de propostas para o seu tratamento. Os mais frequentes na actualidade são os seguintes:

2.3.1 Tratamento Médico-Farmacológico

Segundo Sobrinho et al (1999:76-77) os psicoestimulantes e antidepressivos têm sido os tratamentos tradicionalmente usados para reduzir a desatenção, a impulsividade e a hiperactividade que acompanham os défices de atenção. Dada a natureza comportamental desses sintomas, o tratamento medicamentoso não é uma ideia implícita na conclusão diagnóstica.

2.3.2 Terapia do Comportamento

Segundo Ribes (1986) citado por Bautista (1997:172) para os defensores desta linha, o comportamento humano (neste caso o comportamento hiperactivo) é fruto da interacção entre o indivíduo em desenvolvimento e o seu ambiente físico e social.

No âmbito familiar

Insiste-se fundamentalmente no treino dos pais, para que o comportamento hiperactivo possa ser tratado no seio familiar. As recomendações mais comuns giram em volta dos seguintes temas:

- Evitar castigos físicos, gritos e ameaças. Uma política sistemática de regras explícitas costuma ser mais eficaz e menos frustrante do que as punições. (Safer e Allen, 1979, citado por Bautista, 1997:1739).
- Secundar os esforços escolares através de recompensas. Isto pressupõe uma coordenação prévia entre a família e a escola, para o tratamento.

No âmbito escolar

Lopes (2003:202) defende que a hiperactividade no contexto de sala de aula deve antes de mais ser considerada um problema que não se resolve facilmente e cujo prolongamento no tempo é altamente provável. Os professores terão por isso de ser capazes de estabelecer um plano de acção para estas crianças que seja consistente, prolongado e que, de uma certa forma, esteja sempre activado. Aquilo que outras crianças realizam com uma simples chamada de atenção ou uma simples advertência, poderá com estas crianças obrigar a múltiplas e aparentemente nunca acabadas intervenções.

2.3.3 Terapia Cognitivo-Comportamental

De acordo com Sobrinho et al., (1999:79) a abordagem cognitiva de modificação do comportamento é reconhecida actualmente como a terapia mais adequada ao tratamento dos défices de atenção, dado ao seu foco central no treinamento das habilidades de organização, de solução de problemas e de auto-controle, que parecem deficientes nas crianças com problemas de atenção. A característica básica desse enfoque é a ênfase dada ao controle verbal do comportamento, isto é, ao papel desempenhado pelas auto-vocalizações no controlo do comportamento.

O seu objectivo principal é ensinar à criança o auto-diálogo e a verbalização dos passos ou etapas requeridos à realização de tarefas, para que ela supere a tendência a responder ou agir impulsivamente.

Os professores são também considerados figuras centrais no atendimento das necessidades da criança na escola, no seu treinamento académico e educacional e na avaliação do seu progresso frente aos diversos aspectos do tratamento.

2.4 Influência da hiperactividade e défice de atenção na aprendizagem

Para Vidal (2006) percebe-se que inúmeros são os problemas que podem influenciar a aprendizagem dos alunos nos dias actuais. Entre eles, destaca-se a hiperactividade, que merece atenção especial. Muitas crianças são tidas por pais e educadores como preguiçosas e indisciplinadas e não conseguem aprender de modo eficiente os conteúdos trabalhados pelo professor na escola. Em casa causam desordem, trazendo grande preocupação a seus familiares que não sabem como lidar com a situação. Na verdade, estas crianças sofrem por não ter controlo sobre si e nem mesmo sabem porque são tão agitadas e desatentas.

Quanto ao aspecto cognitivo, Lopes (1998:70) refere que a criança poderá ter prejuízos em termos de dificuldades escolares em função da desatenção e da falta de auto-controle. Pode suceder dificuldades em expressar-se porque a fala não consegue acompanhar a velocidade da mente, “come palavras” ou aparecem as “brancas”, dificultando a comunicação, pois tanto a linguagem oral como a escrita requerem planeamento de sequências de palavras, frases, parágrafos. A atenção e a memória (precárias em quem tem a perturbação de hiperactividade e défice de atenção) são fundamentais para que se adquira habilidades de compreensão e de formulação da linguagem adequada, estimando-se que 20% a 30% das crianças com a PHDA apresentam dificuldades específicas que interferem na sua capacidade de aprender. De acordo com Barkley citado por Lopes (1998:70) estes problemas não traduzem um atraso global na linguagem e os problemas reflectem-se mais na linguagem expressiva do que na linguagem receptiva.

Para Tirado & Castillo (2004:162-163) a hiperactividade tem uma série de problemas associados, entre eles encontram-se: alteração da linguagem, défices perceptivos-motores, dificuldades de aprendizagem (acesso ao léxico, compreensão da leitura, escrita e matemática).

3. Estudo e análise do caso

Para o estudo de caso usou-se os seguintes instrumentos: anamnese, a observação, os testes padronizados e os testes não padronizados (os jogos e as actividades lúdicas).

Identificação:

Nome: R

Sexo: M

Data de Nascimento: 16 de Outubro de 2001

Idade: 8 anos

Habilidades Literárias: 3ª classe

Aspectos de carácter familiar

Os pais de R encontram-se separados e actualmente a criança vive com os avós paternos. Segundo a avó, R tem um bom relacionamento com os pais, mas a mãe não lhe tem visitado com frequência porque vive fora do país, tem visitado o filho uma vez por ano. Já o pai tem visitado o filho. R não tem um bom relacionamento com a madrasta,

segundo a avó, esta prefere os seus filhos e não o R.

A avó de R tem 54 anos de idade e é doméstica, e o seu marido que é avô do R, tem 60 anos de idade e no momento não trabalha, devido à sua doença (paralisia). Estes dependem dos filhos para o seu sustento.

Aspectos educacionais

R não frequentou nenhuma creche, tendo seguidamente, ingressado na escola primária, no âmbito da qual mudou todos os anos de professores.

O seu nível de aprendizagem é baixo, apesar de diversas tentativas dos professores. Segundo o testemunho da criança, o desenho e os jogos constituem a sua área de expressão preferida. As suas dificuldades incidem particularmente na área de cognição, leitura, escrita e a socialização.

O relacionamento com a professora é bom, apesar de não dirigir a sua atenção na explicação e também pelo facto de não ouvir quando diz que o seu comportamento não é adequado para a sala de aula, pois, isto irá contribuir para que tenha um mau desempenho nas actividades escolares.

3.1 Plano de Intervenção Psicopedagógica

Segundo Correia (2000) para elaboração do Plano de Intervenção deve-se ter em conta o problema central da criança e o seu perfil, daí que este só pode ser estabelecido depois de um contacto prévio com o indivíduo em causa. Para ajudar o paciente a melhorar no âmbito da hiperactividade e défice de atenção foi necessário traçar um plano de intervenção tendo em conta as áreas afectadas (cognição e socialização), a sub-área (memória, atenção, percepção, leitura, escrita e social), objectivos e estratégia.

4. Conclusão

O presente trabalho foi com certeza uma experiência extremamente interessante e gratificante, na medida que se obteve maior conhecimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais. No entanto, o mesmo fez perceber que não basta só conhecer a teoria, é necessário a prática, pois, a mesma fornece experiência sobre aquilo que é a realidade principalmente num País como o nosso onde existem muitas crianças com dificuldades, que acabam por afectar a sua aprendizagem.

De acordo com a literatura pesquisada pessoas com o DHPA passam boa parte da sua vida sendo consideradas incapazes, tendo sua auto-estima rebaixada e apresentam dificuldades em relacionar-se socialmente. São agitadas, concentram-se pouco e a sua paciência é limitada. Crianças com este distúrbio estão sujeitas ao fracasso escolar, a dificuldades emocionais e a um desempenho significativamente negativo quando comparado a seus colegas.

Procuramos mostrar que pais e professores podem, de maneira eficaz, auxiliar na reintegração do indivíduo aos grupos sociais e possibilitar a estimulação e valorização da sua aprendizagem. O trabalho colectivo entre pais, professores, psicólogos e médicos permitirá à criança incluir-se em uma rotina estruturada no seu quotidiano, criando assim possibilidades de desenvolverem uma vida normal.

Assim, a identificação precoce do problema, seguida por um tratamento adequado, tem demonstrado que essas pessoas podem vencer os obstáculos.

Quanto ao estudo de caso, fica claro que a hiperactividade e défice de atenção têm uma grande influência na aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho escolar e também pode afectar a adaptação social e familiar.

Referências bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4. ed. Texto revisto. Lisboa, Climepsi Editores, 2002.
- BAUTISTA, R. *Necessidades educativas especiais*. 2.ed. Lisboa, Dinalivro, 1997.
- COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Vol. 3. Porto Alegre, Artmed Editora, 2004
- LOPES, A. J. *A hiperactividade*. Coimbra, Quarteto Editora, 2003.
- LOPES, J. *Distúrbios hiperactivos de défice de atenção em contexto de sala de aula*. Coimbra, Quarteto Editora, 1998.
- SOBRINHO, F.P.N. et al. *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões*. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora, 1999.
- TIRADO, J. L. A. & CASTILLO, A. F. *Manual de evaluación e intervención psicológica: necesidades educativas especiales*. McGraw-Hill Editora, 2004.
- VIDAL, E. C. *Análise comportamental da criança hiperactiva na sociedade, na família e na escola, com estudo de caso*, 2006. On-line. Disponível em http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ytBmMxLfr_IJ:www.ieps.org.br/trans.pdf+influencia+da+hiperactividade+e+defice+de+atencao+na+aprendizagem&hl=pt-visitado em 4 de Novembro de 2010.

Parte V: Formação de Professores para o Ensino Básico

5.1. Formação de professores do Ensino Básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização

Adriano Niquice⁶²

Resumo

Entende-se hoje a pertinência da profissionalização no domínio da docência, sobretudo quando este ramo de actividade social atingiu o estatuto de profissão. O que está no centro da preocupação? A questão e preocupação centrais devem-se ao facto de fazer da formação (inicial, contínua e em exercício) um alicerce rumo à profissionalização. Espera-se que daí nasça a diferença entre o ser e não ser formado para o exercício da actividade docente, sobretudo no domínio da prática pedagógica. O Ensino Básico enferma de sérios e graves problemas, sendo um deles o da qualidade de ensino. A sociedade inteira reclama incessantemente, ao mesmo tempo, tem um certo descrédito em relação ao sistema de formação de professores. Recuperar a imagem de “bons” professores ao serviço do sistema de educação é um processo, e aponta-se neste texto a profissionalização como uma das estratégias. Ao evocar a profissionalização, está-se a redimensionar o papel que esta assume para minimizar alguns factores constrangedores no sistema de formação de professores em Moçambique. Tais factores compreendem, por exemplo, (i) as mudanças nas relações professor-aluno; (ii) fragmentação do trabalho docente; (iii) mudança de expectativas da sociedade em relação ao sistema educativo; (iv) mudança dos conteúdos curriculares e (v) aumento de contradições no exercício da docência. A discussão feita no texto-base (re)toma alguns modelos experimentados em Moçambique pós-independência, e explora as possibilidades de profissionalização.

Palavras-chave: Formação de professores, Modelos, Profissionalização, Ensino Básico, Moçambique.

Introdução

A Universidade Pedagógica, como instituição de ensino superior, tem como missão, entre outras actividades/responsabilidades, a formação de professores para todos os subsistemas de educação em Moçambique. O desenvolvimento da instituição nos últimos 6 a 7 anos, sensivelmente, tem demonstrado o esforço de alargar a base de oferta de cursos de formação, incluindo os não educacionais. Mas neste momento, pretendo reflectir sobre o que tem sido feito no domínio do Ensino Básico, na formação de professores para este nível, como culminar da primeira reforma (significativa) da instituição levada a cabo e terminada em finais de 2003.

A introdução do Curso de Licenciatura em Ensino Básico pareceu uma utopia ou contraproducente na altura, e suscitou, por essa razão, muitas inquietações. A razão dessas inquietações não será tema de reflexão deste artigo, senão uma referência de passagem. Por quê? Considero importante retomar essas inquietações para tentativamente esclarecê-las como parte deste evento que é organizado pelo CEPE. Isso equivale a dizer e supor que a organização de uma Conferência sobre Ensino Básico também suscitaria

⁶²Doutorado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professor Associado, afecto à Faculdade de Educação e Psicologia da UP- Maputo. Lecciona nos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

inquietações à semelhança do que aconteceu com a introdução deste curso na Universidade. E, portanto, quero antecipar as inquietações com a seguinte explicação: o Ensino Básico precisa de professores científica, pedagógica e metodologicamente bem formados, porque a premissa que preside à visão baseia-se no seguinte: se se pretende garantir o acesso universal à educação básica, convém não ignorar a qualidade que, por seu turno, deve ser assegurada por profissionais qualificados.

É deste modo que o CEPE apresenta na sua estrutura um Núcleo de Estudos do Ensino Básico e organiza esta Conferência com a finalidade de reflectir sobre os problemas deste nível de ensino, o que contribuirá para se delinearem estratégias que visem fortalecer a formação de professores para este nível, como contribuição deste evento, a Conferência.

Da temática escolhida consta a formação de professores, o que justifica o tema que aqui proponho discutir: *Formação de professores do Ensino Básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização*. Por quê?

Além de constituir uma oportunidade para socializar as pesquisas que têm sido feitas a nível internacional (a respeito de modelos), é também um momento ímpar e privilegiado para revisitar as práticas de formação que têm vindo a acontecer desde a proclamação da Independência. Isso não só cumpre uma finalidade **epistemológica**, bem como **prática**, na medida em que nos permitirá pensar no que, por *que*, *para que* e *como* fazemos e organizamos o processo de formação de professores do Ensino Básico. É um texto em construção (no âmbito da minha pesquisa e reflexão sobre a formação de professores do Ensino Básico), mas não quis perder a oportunidade de partilhar com os participantes à Conferência a parte elaborada para obter mais subsídios para a parte ainda por elaborar.

Para concretizar os objectivos/finalidades anunciadas deste artigo, sugiro os seguintes pontos e ordem de discussão, nomeadamente, após esta breve introdução: o quê e por quê discutir modelos de formação, as tendências dos modelos adoptados no período pós-independência e sua contribuição para a profissionalização. Finalmente, as conclusões.

1. O quê e por quê modelos de formação?

É importante, à partida, dissipar algumas dúvidas conceituais no que concerne ao significado de modelo, tido em determinadas ocasiões como sinónimo de paradigma. Neste artigo, os dois termos assumem significados diferentes, e a atenção está na discussão de modelo e não de paradigma, embora em algum momento este possa ser referido. Tomarei um pequeno extracto tomado por empréstimo a ENSSLIN et al. (2001) para fundamentar a diferenciação que estabeleço entre modelo e paradigma; eis o que nos dizem os autores: “ [num determinado] paradigma, os modelos buscam descrever de forma mais aproximada possível a ‘realidade’ (contexto decisório) visando resolver o ‘problema real’ ” (ENSSLIN et al., 2001 apud MIRANDA et al., -in site: <http://www.personnalitegestao.com.br/userfiles/file/pdf/>).

Sendo assim, a nossa reflexão começa por apresentar, embora resumidamente, o que se diz sobre modelo. Primeiro, do verbo modelar tem-se a seguinte explicação, como traçar ou estabelecer as linhas de orientação (HOUAISS, 2004, p.1941). Quanto ao modelo, refere-se ao “conjunto de princípios, conhecimentos, valores, instrumentos e práticas [de formação] adoptados [pelas instituições de formação de professores] para a realização de sua razão de ser e das suas finalidades”.⁶³

⁶³http://tecspace.com.br/paginas/aula/gq/GQ_Aula01.pdf.

O modelo está associado ao padrão de actuação, que define, por seu turno, as “*regras de funcionamento, [nomeadamente] procedimentos e instruções*” (Ibid.) a serem seguidos na realização das actividades. O modelo exprime uma certa concepção pedagógico-didáctica, e serve de referência para a organização, estruturação das actividades e o modo como deve funcionar qualquer processo, neste caso, o de formação. No artigo de Ralha-Simões (<http://www.exedrajournal.com/docs/N2/04>), no qual faz uma análise de modelos com base em Joyce, Weil e Calhoun (2003), apreende-se o que podíamos considerar modelos gerais dentro dos quais inscreveremos os de formação. Os tais modelos gerais analisados por Ralha-Simões são: (i) de processamento de informação, (ii) de desenvolvimento pessoal, (iii) comportamentais, e (iv) de interacção social. O que exactamente os caracteriza?

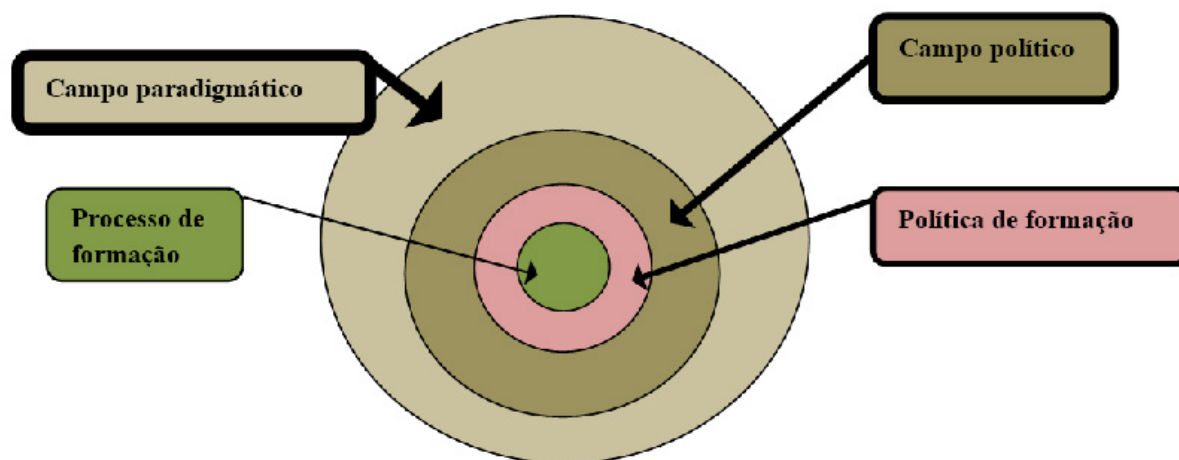
No que diz respeito à orientação que o modelo “prescreve”, isso traduz-se nas vias possíveis para se alcançarem os propósitos de formação, conforme veremos no ponto a seguir.

O *porquê* dos modelos de formação, isso nos remete à necessidade de reflectir sobre o que significa cada modelo escolhido em termos práticos, tendo em conta os propósitos educativos. Quer dizer, a escolha do modelo deve corresponder a um empreendimento de esforços, organização das actividades, por exemplo.

Algumas vezes, o modelo escolhido não se tem traduzido em esforços correspondentes; outras vezes o modelo não tem nenhuma relação com o contexto em que se realiza a formação, ou não tem sido em correspondência com as finalidades educativas, pelo menos aquilo que tem sido o discurso político.

Ao longo da análise que faremos no ponto 2, é preciso apreender/compreender o que tem sido feito e aquilo que era e é feito em Moçambique. Não há sombra de dúvidas que para entender o que se fez e faz no domínio da formação de professores depende do campo paradigmático e do campo político. Por quê? Primeiro, o processo de formação depende da visão dos intervenientes, sobretudo dos decisores, dos valores universais; isto é referente ao campo paradigmático. Segundo, é preciso ter em conta a influência da política (sobretudo de gestão, nomeadamente, a questão da *centralidade* e da *periferia*) do regime (político) vigente; é, portanto, no que concerne ao campo político.

Esquemáticamente vejamos como estão relacionados os campos acabados de mencionar, seguidos de um conjunto de questões chave que colocamos para que cada um continue a reflectir sobre eles, e busque as respectivas respostas.



Eis a relação de questões chave que prometemos trazer para a reflexão de cada um dos leitores do texto aqui apresentado:

- o que se coloca no centro da política, sobretudo no que concerne à ligação com a realidade? Que orientação é dada?
- quem está envolvido no processo, e de que modo?
- como estão construídos os elementos fundamentais e espaços do processo de formação, nomeadamente: currículos, programas, manuais, critérios de avaliação e de selecção de candidatos ao curso, regulamentos de práticas, articulação escola (Instituto de Formação) – comunidade?
- como são projectados os recursos humanos, designadamente, formadores que assegurarão a implementação?
- Que estratégias estão desenhadas, e quais os respectivos constructos teóricos e conceituais que servem de referência?


Depois desta proposta de questões para a continuação da reflexão, seguimos para analisar as tendências dos modelos construídos e implementados no período pós-Independência, incidindo mais sobre a contribuição para a profissionalização. Mas antes de entender a trama de aspectos em que se inscreve um modelo de formação.

2. As tendências dos modelos adoptados no período pós-Independência e sua contribuição para a profissionalização

Logo após a proclamação da Independência Nacional em 1975, foram organizados cursos de “formação” numa situação contingencial e de emergência para se fazer face à falta de quadros no sector de educação. Que formação? Numa linguagem rigorosa e de acordo com o paradigma e visão vigentes na altura, associado ao modo como se preparavam as acções de tal “formação”, é correcto falar de capacitação ou reciclagem. Costa apresenta-nos uma explicação que nos parece plausível atendendo a situação vivida em Moçambique nessa altura. Qual era a situação? Um número bastante significativo dos “profissionais” de educação era constituído maioritariamente por “Monitores” escolares, sem nenhuma qualificação e habilitação literária para o exercício do magistério. Portanto, o termo capacitação emprestado de Costa, com origem no mecanicismo, pressupõe que os indivíduos (“monitores”) estão incapacitados, então, é necessário proporcionar-se-lhes um momento de aquisição da capacidade para que possam agir.⁶⁴

E quanto à *reciclagem*, termo emprestado do contexto industrial, designa o processo de “*recuperação de lixo*”, neste caso os “Monitores” não recicláveis foram dispensados do exercício da profissão de que não eram, de facto, profissionais. O modelo colonial não tinha sido favorável à profissionalização. E depois da Independência, o que aconteceu?

Precedem à análise da situação do País alguns modelos de formação de professores mais conhecidos universalmente, conforme o quadro abaixo.



Integrado	Centrado na análise	Emancipatório	3°
Sequencial	Experiencial	Prático-reflexivo	2°
Dual	Transmissivo	Clássico	1°
A	B	C	NÍVEIS
MODELOS DE FORMAÇÃO - TERMINOLOGIA			

Fontes: <http://www.educar.no.sapo.pt/modformacao.htm> (para modelos da coluna A)
<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/419.pdf> (para modelos da coluna B)
<http://www.reec.uvigo.es/volumenes> (para modelos da coluna C)

⁶³(in: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>).

Esse quadro retrata os modelos específicos de formação, que se inscrevem dentro de outra classificação de modelos de Joyce, Weil e Calhoun (2003), citados por Ralha-Simões, que compreende os seguintes: (i) modelo de processamento de informação, (ii) modelo de desenvolvimento pessoal, (iii) modelo comportamental e (iv) modelo de interação social (Ralha-Simões⁶⁵). Com base na leitura e análise (assente nas características desses modelos), apelidamo-los de gerais. Voltaremos a eles adiante, depois de procedermos à análise dos modelos específicos de formação.

Qual é, então, o significado de cada um dos modelos de formação? Primeiro, iniciemos pelos aspectos gerais da classificação dos modelos. De baixo para cima, conforme a seta à esquerda do quadro, significa o sentido progressivo e aperfeiçoado como foram sendo concebidos os modelos em diferentes épocas e contextos sociopolíticos, económicos e culturais; outro aspecto tem a ver com os modelos abaixo da linha grossa (na zona sombreada), que representam o modelo comumente chamado tradicional, enquanto dos modelos ditos tradicionais encontram-se os modelos actuais (modernos). E sequencial? Parece estar na fronteira entre o dual (tradicional) e o integrado (moderno), dependendo de como é concebido e implementado, conforme veremos na caracterização.

Segundo, vamos entrar no processo de caracterização de cada modelo, seguindo a ordem das colunas A, B e C.

Os modelos da coluna do quadro

O primeiro modelo, chamado dual, privilegia a formação científica, o conhecimento das disciplinas que se julgam proporcionar uma base para a leccionação. Portanto, a premissa é a seguinte: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. No modelo dual, centra-se a atenção na formação académica, distinta da formação pedagógica, aliás, distinta da exercitação prática para o desenvolvimento de competências. Essa tendência está notória no anexo 1.

O modelo sequencial, já referido como estando na transição entre dois modelos, um caracteristicamente tradicional, e outro moderno, em algumas situações pode ser tomado como variante do modelo integrado. Isso tem muito a ver com a forma como os formadores fazem uso dos conhecimentos teóricos (incluindo os de cunho psicopedagógico) na fase de prática (estágio) (v: anexo 3).

O modelo integrado é caracterizado pela ocorrência simultânea da formação científica e pedagógica, incluindo a componente prática como acontece no anexo 4. O aspecto mais importante é uma prática faseada, que vem imediatamente a seguir a um conjunto de disciplinas cujo conhecimento ou base científica deve fundamentar a prática (tida aqui como reflexão – acção).

Os modelos das colunas B e C do quadro

O modelo transmissivo e o clássico, juntamente com o modelo dual, agrupam-se na designação apelidada de tradicional. O que se torna necessário sublinhar nesses dois modelos - transmissivo e clássico (das colunas B e C, respectivamente) - além do que fora

⁶⁵in: http://www.exedrajournal.com/docs/N2/04A-helena-simoesl_pp_47-60.pdf.

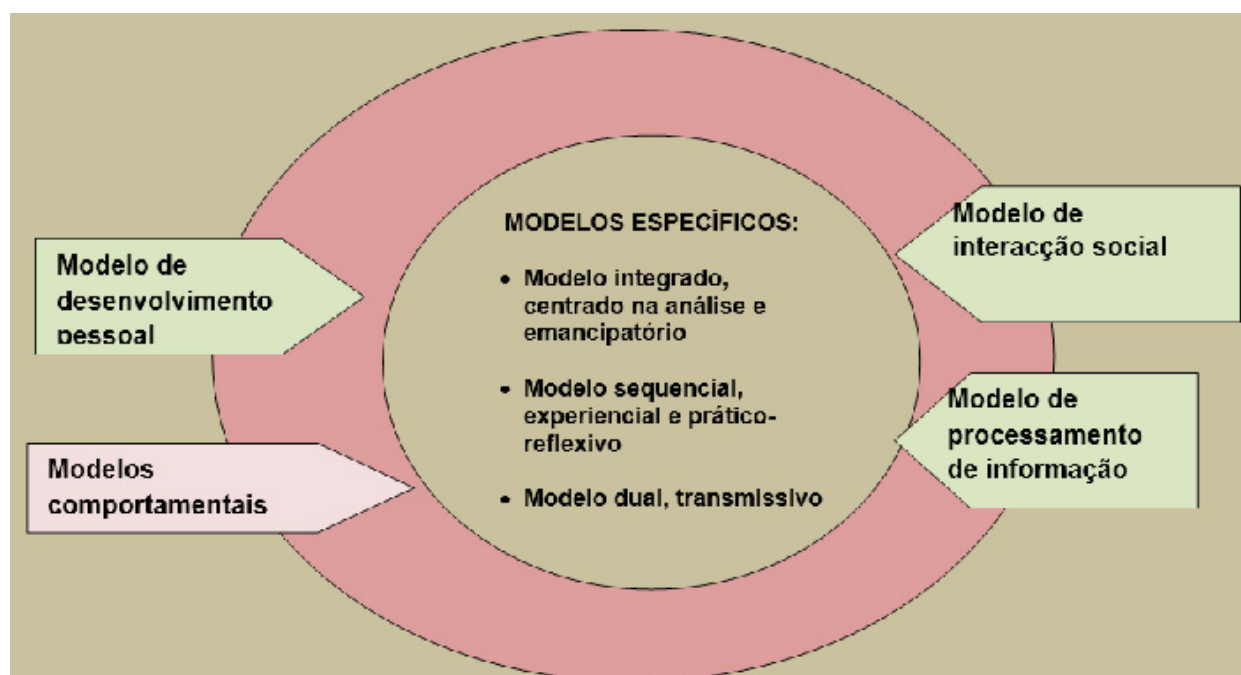
referido no modelo dual é a ênfase nas aquisições e a passividade do “sujeito” que aprende, que é na verdade objecto. Os currículos e programas são trabalhados à luz de uma engenharia; é o que se passa no modelo transmissivo. No modelo clássico, por seu turno, a ênfase está na teoria que é assumida quase numa perspectiva ditatorial, ou seja, a teoria dita a forma como tudo deve acontecer na prática.

Os outros modelos imediatamente a seguir, os chamados tradicionais, refiro-me aos modelos experiencial e prático-reflexivo (das colunas B e C), têm a particularidade de tomar o formando como sujeito da sua própria formação. Primeiro, no modelo experiencial, procura-se interagir com o meio físico, social, cultural, a partir do qual o sujeito vai construindo a experiência (conhecimento), os significados, o que se traduz na chamada *epistemologia da prática*. Segundo, no modelo prático-reflexivo está explícita a ênfase na auto-formação do sujeito na sequência da planificação feita para o sujeito interagir com o seu meio. O sujeito constrói-se e constrói conhecimento resolvendo problemas práticos. Outra particularidade está no facto de se responsabilizar o formador sobre a necessidade de decidir qual teoria deve ser usada para explicar a realidade vivida.

Finalmente, nos últimos dois modelos (das colunas B e C do quadro) importa salientar os seguintes aspectos: no modelo centrado na análise, a ênfase está na análise e avaliação das actividades de formação, com a finalidade de reestruturação do processo quando isso se revelar necessário. Para isso acontecer, a interacção com o meio na vertente da prática é o caminho a seguir. No modelo emancipatório, a ênfase está na dialéctica indissociável entre teoria-realização (prática) numa perspectiva de pesquisa-acção. A efectivação ou concretização deste ideal passa pela apropriação de elevado conhecimento científico, que possibilita não só a interpretação do mundo, mas também a possibilidade de transformá-lo.

O que se nota e o que se pode mais comentar em relação aos modelos? Em cada nível procuramos estabelecer uma relação horizontal, onde identificamos algumas similaridades. Conforme vínhamos fazendo referência, cada nível, de baixo para cima nas respectivas colunas A, B e C, representa um desenvolvimento progressivo de modelos, sendo os do 2º e 3º níveis os que mais se recomendam nos dias de hoje.

Terminada a primeira caracterização dos modelos específicos de formação, vejamos a relação destes com os que apelidamos de gerais. Atente no esquema a seguir.



Que características apresentam esses modelos gerais? Parafraseando Ralha-Simões, eis a caracterização:

- os modelos comportamentais primam pelo ensino dirigido e seu fundamento é o condicionamento;
- o modelo de processamento de informação prima pela construção de conceitos, raciocínio indutivo, memorização, treino através de pesquisa;
- o modelo de desenvolvimento pessoal valoriza as experiências pessoais, e procura incentivar a criatividade e treinar a reflexão;
- O modelo de interacção social promove, acima de tudo, a aprendizagem cooperativa: grupos de investigação que analisam ou estudam casos (estudos de caso), entre outras actividades.

Modelos em Moçambique e a tendência à profissionalização

O que se pode dizer em relação ao que se passou e passa no País? As primeiras constatações apresentadas anteriormente mostram ter havido uma certa progressão na escolha e desenho de modelos de formação de professores, mas há uma pergunta que nos remete a uma hipótese de discussão. A pergunta é: até que ponto os modelos garantiram e garantem a profissionalização dos futuros professores (dentro do quadro evolutivo de modelos adoptados em diferentes momentos)?

Neste momento, não apresentarei nenhuma resposta (pronta ou acabada), senão levantar uma hipótese para o trabalho ainda em curso de elaboração deste texto. Já fiz menção deste pormenor na introdução. Os modelos bem como os paradigmas adoptados nos cursos de formação de professores do Ensino Básico representam uma visão inovadora da teoria de formação. Nunca deixamos de reconhecer esse facto, mas a preocupação tem a ver com o que se faz durante o processo no que toca à profissionalização.

SACRISTÁN (1995) e BUJES (1984) fornecem-nos subsídios importantes para levantarmos as nossas hipóteses a partir do que nos dizem sobre ser *profissional e profissionalização*. Ao clarificarem esses conceitos nestes termos (parafraseando-os): no que respeita ao ser *profissional*, é a capacidade de reelaboração das regras e dos procedimentos de acção, e de desenvolver uma acção ordenada fundada nos princípios teóricos, enquanto a *profissionalização* tem a ver com a assunção de compromisso e estabelecimento de uma meta política (em relação ao aluno e seu desenvolvimento).

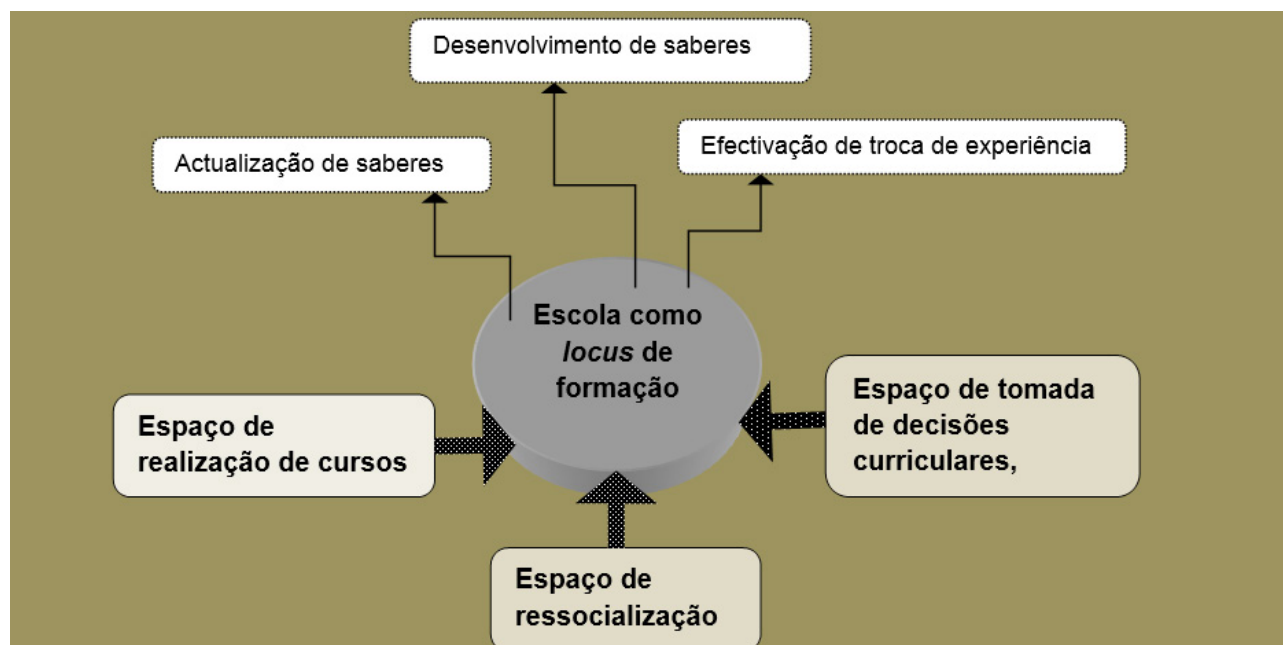
As nossas hipóteses partem de um questionamento com base nos resultados da aprendizagem, os quais considerá-los desastrosos não constitui nenhum pessimismo! É uma realidade. Qual tem sido o esforço para redesenhar as regras e procedimentos adequados ao ensino-aprendizagem em diferentes contextos? De que modo assumimos o compromisso político em relação aos alunos sob a nossa responsabilidade?

As nossas hipóteses procuram demonstrar a falta de um compromisso, ou incapacidade de agir, redesenhar as regras e procedimentos de acção adequados à situação real de ensino. Isso estará associado ao *burnout* e outros factores motivacionais no seio dos professores. A segunda premissa pressupõe que os professores tenham sido graduados com competência necessária para intervir em situações diversas e adversas de ensino-aprendizagem. Mas neste momento importa voltar à primeira premissa.

Ao retomarmos a primeira premissa é com a finalidade de desencadear uma análise a partir dos modelos de formação como base para a profissionalização, incluindo a consciencialização dos futuros professores. O que se faz, de facto, durante o processo de formação com vista à implementação de modelos?

Se os modelos “prescrevem” as actividades a serem desenvolvidas, o nosso olhar tem de

estar virado para a escola como locus de formação. O que se recomenda nos modelos de 2º e 3º níveis, por exemplo, tem muito a ver com a realização de actividades mais diversificadas, muitas das quais no contexto escolar. O esquema sugerido abaixo pretende visualizar os processos que ocorrem no contexto escolar no âmbito da formação e a riqueza daí decorrente.



Com o esquema acabado de apresentar pretende-se demonstrar o que se pode fazer para a profissionalização dos futuros professores, o que sugere a organização de actividades dentro dos modelos desenhados; o que verificamos é o facto de ter havido adopção de modelos que, desde a Independência nacional tiveram uma progressão (ao nível de concepção), mas duvida-se bastante da qualidade das actividades que são programadas e realizadas para os mais diversificados espaços de aprendizagem.

Uma boa programação e planificação do trabalho docente no âmbito dos modelos de formação (sobretudo os inovadores) é uma das condições para se fazer face às mudanças curriculares constantes, porque a palavra-chave, neste caso, é a profissionalização, ou seja, uma nova maneira de ser e estar, quer lidando com alunos e com colegas, quer lidando com novas exigências profissionais.

Conclusão

Ao longo do texto fomos reflectindo sobre os modelos experimentados no País desde a proclamação da Independência. Nesse percurso, registou-se um progresso quando se compararam os primeiros modelos de 1975 até 1979 e os que seguiram a partir dos anos 80, com maior destaque para os anos 90. Isto é ao nível de desenho ou de concepção de modelos.

A dúvida que persiste é em relação ao conteúdo das actividades que cada modelo prescreve no que toca à qualidade para a profissionalização. A realização de práticas (previstas de forma explícita nos modelos inovadores) tem de saber explorar o contexto escolar como locus de formação. Portanto, um conjunto de actividades visando não só a consciencialização dos futuros professores, mas também o desenvolvimento de competências é uma estratégia fundamental. Isto chama a atenção sobre a necessidade de a escola estar minimamente organizada para acolher os futuros professores em fase de iniciação à profissionalização.

Bibliografia

- BUJES, Maria I. E. “*A profissionalização do supervisor, uma meta possível?*”. In: VERITAS, nº 113/Março, vol.29, Porto Alegre, PUC/RS, 1984.
- HOUAISS, António. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2004.
- NIQUICE, Adriano F. *Formação de professores primários – construção do currículo*, Maputo, Texto Editores, 2006.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. “*Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*”. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*, Porto, Porto Editora, 1995.
- VILLAR, Alcino M. *Currículo e ensino – para uma prática teórica*, Rio Tinto, Edições ASA, 1994.
- Website
- http://tecspace.com.br/paginas/aula/gq/GQ_Aula01.pdf “GQ_Aula01” [acesso: 28.05.11]
- http://www.exedrajournal.com/docs/N2/04A-helena-simoesl_pp_47-60.pdf “Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo”, de Helena Ralha-Simões [acesso: 29.05.11].
- <http://www.personnalitegestao.com.br/userfiles/file/pdf/ConstrutivismoeRacionalismo.pdf> “Construtivismo e racionalismo como paradigmas para modelos de tomada de decisão estratégica”, de Venâncio Urbano Pereira da Costa Miranda; Bruno Hartmud Kopittke e Anselmo Alves Bandeira [acesso: 30.05.11].
- <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52> “A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos”, de Nadja Maria de Lima Costa [acesso: 27.05.11].
- <http://www.educar.no.sapo.pt/modformacao.htm> (acesso: 21.04.11)
- <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/419.pdf> (acesso: 21.04.11)
- <http://www.reec.uvigo.es/volumenes> (acesso: 21.04.11)
- http://www.exedrajournal.com/docs/N2/04A-helena-simoesl_pp_47-60.pdf “Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo”, de Helena Ralha-Simões [acesso: 29.05.11]

ANEXO -1

Tabela 1: Plano de estudos dos primeiros cursos de FPPs

Ord.	Areas/disciplinas	Horas/semana
1.	Educação Política	3
2.	Português	6
3.	Matemática	7
4.	Pedagogia	4
5.	História	4
6.	Geografia	4
7.	Ciências Naturais	4
8.	Psicologia	1
9.	Desenho	1
10.	Educação Sanitária	2
11.	Administração Escolar	2
12.	Trabalhos Manuais	4
13.	Educação Física	2
14.	Educação Cultural	1
15.	Agro-pecuária	2

Fonte: MEC, 1980 – In: Niquice, 2006, p.34

ANEXO - 2

Tabela 2: Plano de estudos e estrutura curricular do curso de FPP (1982)

Ord.	Area/disciplinas	Horas/semanais	Horas anuais
	A. Area sociopolitica		
1	Educação Política	3	84
2	Ética	1	28
	B. Area psicopedagogica		
3	Pedagogia	4	112
4	Psicologia	3	84
5	Legislação e Administração Escolar	1	28
	C. Area de formação metodologica		
6	Português e Didáctica Especifica	8	224
7	Matemática e Didáctica Especifica	5	140
8	Educação Física e Didáctica Especifica	2	56
9	Ciências e Educação Sanitária e Didáctica Especifica	4	112
10	Geografia e Didáctica Especifica	3	84
11	História e Didáctica Especifica	3	84
12	Educação Cultural	1	28
13	Material Didáctico	2	56
14	Educação Musical	1	28
15	Actividades Culturais	1	28
16	Desenho	2	56
17	Actividades Musicais	1	28
	TOTAL: HORAS LECTIVAS POR SEMANA	45	
	TOTAL: HORAS LECTIVAS POR ANO		1260

Fonte: MEC/DNE, 1982 - In: Niquice, 2006, pp.35-36

ANEXO - 3

Tabela 3: Plano de estudos e estrutura curricular do curso de FPP (1983)

Áreas/disciplinas	Número de aulas por semana							1.	Total de horas durante 3 anos.
	1º ano		2º ano		3º ano			2.	
	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S		2º S	3.	
A. ÁREA POLÍTICO-IDEOLÓGICA						ESTÁGIO		4.	
1. Marxismo-Leninismo	2	2	2	2	2		2	5.	206
B. ÁREA PSICOPEDAGÓGICA								6.	
2. Pedagogia	4	3	3	2	2		2	7.	280
3. Psicologia	-	2	2	2	2		2	8.	170
C. ÁREA DE FORMAÇÃO GERAL								9.	
4. Português	7	7	4	4	4			10.	490
5. Matemática	5	5	3	3	3			11.	358
6. História	2	2	2	2	-			12.	152
7. Geografia	2	2	2	2	-			13.	152
8. Física	2	2	2	2	-			14.	152
9. Química	2	2	2	2	-			15.	152
10. Biologia	2	2	2	2	-			16.	152
D. ÁREA DE ESPECIALIDADE								17.	
11. Metodologia do Português	-	-	3	4	5			18.	269
12. Metodologia da Matemática	-	-	2	2	5		5	19.	211
13. Metodologia da História	-	-	-	-	2		5	20.	54
14. Metodologia da Geografia	-	-	-	-	2		2	21.	54
15. Metodologia de Ciências Naturais	-	-	-	-	2		2	22.	54
16. Ed. Física e Metodologia	2	2	2	2	2		2	23.	206
17. Act. Laborais e Metodologia	2	2	1	1	1		2	24.	150
18. Ed. Cívica e Metodologia	1	1	1	1	1		2	25.	103
19. Desenho e Metodologia	-	-	2	2	2		1	26.	130
20. LEC	1	1	1	1	1		2	27.	103
21. Música e Metodologia	1	1	1	1	1		1	28.	94
TOTAL	35	36	37	37	37		30	29.	3692

ANEXO - 4

Tabela 4: Plano de estudos e estrutura curricular do curso de FPP (1991)

	Semestres	1º ANO			2º ANO			3º ANO			Total
		1ª		2ª	3ª		4ª	5ª	6ª		
		3	16	18	16	3	18	18	12	4	
	Semanas	P	T	T	T	P	T	T	P	T/A	
DISCIPLINAS											
1. Pedagogia	Práticas de observação nas escolas		4	4	3		2	2	Estágio nas escolas		256
2. Psicologia da Educação			3	3	3		3	2		222	
3. Administração e Gestão Escolar							2	2		72	
4. Português e Metodologia			5	5	5		5	5		412	
5. Matemática e Metodologia			4	4	4		4	4		344	
6. História e Metodologia			-	2	2		2	2		140	
7. Geografia e Metodologia			-	3	3		2	2		174	
8. Ciências Naturais e Metodologia			3	3	2		2	2		206	
9. Educação Cívica			2	2	2		2	2		172	
10. Ed. Musical e Metodologia			2	2	2		2	2		172	
11. Ed. Estética e Metodologia			2	2	2		2	2		172	
12. Ed. Física e Metodologia			2	2	2		2	2		172	
13. Actividades Laborais e Metodologia			3	3	3		2	2		222	
14. Educação para a saúde							2	2		72	
Total:			30	35	35		33	32		2808	

Fonte: MINED/DNEP, 1991 - In: Niquice, 2006, p.40

Legenda: P- prática; T- teoria; T/A- teoria e avaliação final

5.2. Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico - Desafios para a Universidade Pedagógica

*Hans Ernst Saar*⁶⁶

Resumo

De todos os subsistemas de ensino, o ensino primário é o subsistema mais peculiar, cujas características são tão particulares, que nenhum outro subsistema pode reclamar a sua propriedade. A especificidade deste subsistema, como primeira escola, escola de base para todo o sistema, escola para todos e escola de educação básica, justifica uma Didáctica específica do subsistema. Em Moçambique, sob o ponto de vista da política de educação, e em consonância com o Objectivo do Milénio assumido pelo Governo “Educação para todos até 2015”, ao ensino primário, assim como a formação dos professores primários, tem sido atribuída uma grande prioridade. Deste modo, o papel de uma Didáctica específica, tendo em conta a formação de professores com qualidade, que possam contribuir para o alcance sustentável do objectivo de uma educação para todos, coloca-se como algo actual e a ser discutido. A Universidade Pedagógica incluiu na sua oferta, a partir de 2003, o curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino Básico. Desde aí tem-se procurado um perfil mais adequado para o curso. Partindo de um perfil mais generalista, nos primeiros anos, chegou-se a uma fase de busca de uma maior especialização. O presente artigo propõe a Didáctica do Ensino Básico, como eixo de gravitação de todas as outras disciplinas de formação de professores primários, como a solução para uma formação mais profissional e orientada para o ensino primário. Parte-se da própria delimitação científica da disciplina, sob o ponto de vista das tarefas do ensino primário, discute-se os problemas de pesquisa da disciplina e desenha-se o percurso necessário para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Ensino Básico, Pedagogia, Didáctica, Formação de Professores.

I. Introdução

Embora o Plano Curricular do Curso de Licenciatura do Ensino Básico da UP contemple a disciplina “Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico”, que é ministrada no 4º ano, ainda não há clareza suficiente sobre a importância, funções, tarefas, conteúdos, etc., desta disciplina no que se refere à sua integração na área disciplinar e no curso do Ensino Básico. Trata-se de uma nova disciplina que requer uma reflexão sobre a sua relação e sobre o seu papel de relevo para a definição do perfil científico das outras disciplinas curriculares. Aliás, pensamos que, através desta disciplina, é possível melhorar substancialmente, tanto a formação dos formadores na Universidade Pedagógica, bem como a formação dos professores primários, o que passa pela implementação desta disciplina nos Institutos de Formação de Professores. E, conseqüentemente, dotar o professor primário de ferramentas para a melhoria da qualidade da sua acção pedagógico-didáctica.

⁶⁶Professor Catedrático na Universidade Pedagógica de Moçambique.

II. Conceito de Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico

A delimitação do objecto e papel da Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico tem como referência 3 Dimensões:

1. Trata-se de uma disciplina específica da Ciência da Educação – que é relativamente nova na Universidade Pedagógica e, não só, como também ao nível internacional. Ela surge no contexto da integração dos cursos de formação de professores primários nas universidades, como é o caso de Moçambique (antes, a formação dos professores primários em Moçambique era realizada, primeiro, nos Centros de Formação e, depois, nos Institutos de Formação). O surgimento desta disciplina foi visto como uma possibilidade de contribuição para a melhoria da educação básica, e consequentemente, para a melhoria do desempenho social da Escola Primária, no que diz respeito à demanda e expectativas da sociedade. Neste contexto, a disciplina se estabeleceu como uma base de referência para outras disciplinas científicas do Ensino Básico, na medida em que cria pressupostos científicos gerais e fornece uma visão instrutiva para todas as outras disciplinas da formação dos professores do Ensino Básico.

2. **Trata-se de uma disciplina do Ensino Básico** – com significado e importância para todas as didácticas específicas do Ensino Básico. Neste sentido, atendendo à especificidade do Ensino Básico, esta disciplina não pode ser confundida com a Didáctica Geral, que a nosso ver, é uma disciplina que, em geral, aplica-se a todos os níveis e, mais especificamente, ao Ensino Secundário. Com isso não queremos dizer que não existe ligação entre ambas, pelo contrário, existe uma forte conexão e profunda coordenação entre Didáctica Geral e Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico.

3. **Trata-se de uma disciplina fundamentalmente profissionalizante** – isto é, trata-se de uma disciplina fundamental para o desenvolvimento do perfil profissional do “professor do ensino primário”, tratando-se uma disciplina da área de formação profissional do professor, com uma tarefa basilar. Sendo esta uma didáctica específica, ela tem como tarefa auxiliar o desenvolvimento das competências básicas a serem desenvolvidas pela Escola Primária, como é o caso de leitura, escrita, contagem, etc.

III. Tarefas principais da Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico

No contexto da docência e pesquisa, há que destacar as seguintes tarefas desta disciplina:

1. reflexão e análise crítica das tarefas do Ensino Básico, com o objectivo de delimitar as suas possibilidades de desenvolvimento progressivo;

2. a análise do processo educativo, do PEA, da vida escolar sob condições escolares concretas, de modo a criar uma Teoria da Acção Pedagógica-didáctica, tendo como referência as especificidades, particularidades e potencialidades da *criança do Ensino Básico*, assim como com as *best-practices* e a sua generalização. O objectivo é a criação de uma Teoria da Praxis educativa no Ensino Básico, com particular destaque para Moçambique.

IV. A especificidade do Ensino Básico e sua diferenciação dos outros níveis de ensino

Ao nosso ver, é possível destacar tarefas nucleares sobre as quais se baseia a concepção e a realidade da escola do Ensino Básico, através das quais ela diferencia-se das outras escolas e níveis do sistema de ensino. Assim, podemos reduzir o perfil da escola do Ensino Básico a quatro tarefas nucleares (Schorch, 1998). Estas tarefas estão ligadas às funções e problemáticas do Ensino Básico:

1. A escola do Ensino Básico como escola para crianças (em relação as escolas subsequentes, que são as escolas de adolescentes, jovens e adultos).
2. A escola do Ensino Básico como primeira (obrigatória e geral) escola no sistema do ensino de Moçambique.
3. A escola do Ensino Básico como escola comum para todas as crianças do povo moçambicano.
4. A escola do Ensino Básico como escola dos saberes e competências básicas (leitura, escrita e contagem, assim como competências sociais e aprendizagem social).

De uma forma simplificada, surge daqui o modelo de pensamento de quatro janelas:
Escola do Ensino Básico como:

Escola para crianças	Primeira Escola
Escola comum para as crianças	Escola das técnicas culturais básicas

As janelas acima apresentadas estão interligadas e contribuem para a reflexão sobre o perfil teórico-escolar do Ensino Básico, sobre o perfil da instituição de formação, bem como sobre a estrutura pedagógica da acção prático-escolar.

V. Pesquisas para docência na Universidade Pedagógica

1. Contribuição para o desenvolvimento de uma teoria do PEA na escola primária:
 - Avaliação das concepções sobre as aulas (qualidade, efectividade), orientada para a selecção das «best pratics» e de novos modelos sobre o PEA no Ensino Básico, especialmente com enfoque nas classes iniciais;
 - Elaboração ou desenvolvimento de modelos de preparação, planificação e gestão das aulas, partindo do pressuposto de que a escola do Ensino Básico é:
 - a escola para crianças
 - *a primeira escola na vida da criança;
 - *a escola comum de todas as crianças;
 - *escola verdadeiramente básica (na essência é o espaço de aquisição das técnicas culturais básicas nas classes iniciais);
 - Aprofundamento das aulas educativas «especialmente nas classes iniciais, sob o ponto de vista educativo» no sentido restrito (normas, convicções, regras, hábitos, etc. moçambicanidade) e de uma vida escolar orientada para as crianças da escola primária.
2. Desenvolvimento de uma teoria da Escola Primária
 - Em prol de uma base para uma formação profissional no Ensino Básico;
 - Em prol de uma base sólida para os níveis seguintes do sistema de ensino em Moçambique;

- Em prol do desenvolvimento das Didácticas específicas e independentes das áreas/disciplinas do Ensino Básico (em colaboração com as Faculdades e as suas Didácticas).

3. Desenvolvimento de uma Teoria dos conteúdos e métodos especiais da Escola Primária

- Investigar o surgimento do desenvolvimento da escola primária em Moçambique e no mundo (função, importância, tarefas, conteúdos, métodos, condições);
- Comparação da posição e função da escola primária, no contexto do sistema de ensino em Moçambique e no contexto internacional;
- Análise da escola primária sob o ponto de vista da sua qualidade e do desenvolvimento das novas formas/modelos de Ensino Básico e sua experimentação.

4. Outras vertentes da pesquisa

- Aprofundamento da relação teoria-prática nas aulas (currículo local), na formação universitária dos formadores, e formação inicial e contínua do professor nos Institutos de Formação;
- Estudos práticos, escolas anexas, oficinas pedagógicas, laboratórios, etc.;
- Investigação e divulgação dos resultados das pesquisas (também «best-pratics») nas ZIPs e nas estruturas do Ministério da Educação;
- Investigação para melhorar a competência didáctica do professor primário e melhoramento da actividade do aluno.

VI. Os próximos passos para o desenvolvimento de uma Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico na Universidade Pedagógica

A integração da disciplina Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico marca o início da especialização na área do Ensino Básico. Contudo, impõe-se a necessidade da continuidade do processo da especialização:

1. Criação de um Centro de Pesquisa do Ensino Básico como *conditio sine qua non* para o desenvolvimento científico da Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico na Universidade Pedagógica
2. Promoção da qualidade de leccionação da Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico na Universidade Pedagógica, e na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, através da exigência do grau universitário de doutoramento para os docentes. Aliás, é importante integrar especialistas destas áreas; garantir a disponibilidade dos meios financeiros; criação de um bloco de discussão dos problemas do Ensino Básico nas Faculdades.
3. Colocação da disciplina Pedagogia e Didáctica no primeiro ano de formação e sua supressão no fim da formação.
4. Coordenação aprofundada entre o curso de Ensino Básico e o curso de Educação de Infância.
5. Criação da disciplina de Desenvolvimento Escolar, dentro da Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico, com o objectivo de criar uma base para concepções pedagógico-didáctica multifacetadas como base para desenvolver perfis diferentes da escola do Ensino Básico, partindo das condições e potencialidades concretas.

Literatura

Schorch, G. :*Grundschulpädagogik – eine Einführung*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1998.

