

Stela Mithá Duarte e Carla Ataíde Maciel
(Organizadoras)



Temas Transversais em Moçambique

Educação, Paz e Cidadania



Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania

Textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da
Universidade Pedagógica em Maputo, 2014

Reitor da Universidade Pedagógica - Prof. Doutor Rogério Uthui

Pró-Reitor para a Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão - Prof. Doutor José Castiano

Comissão Organizadora:

Prof. Doutora Stela Duarte (Coordenadora)

dra. Célia Chemane

dr. Germano Tiroso

Danúbio Mondlane

Comissão Científica:

Prof. Doutora Carla Maciel (Coordenadora)

Prof. Doutora Stela Duarte

Prof. Doutor Armindo Monjane

Prof. Doutor Ângelo Muria

Ficha Técnica:

Titulo: **Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania**

Organizadoras: Stela Mithá Duarte●Carla Ataíde Maciel

Capa: Daniel Dinis da Costa

Editora: EDUCAR-UP

Número de registo: 8419/RLINLD/2015

Ano: 2015

Sumário

	Nota introdutória	7
I	Parte I: Concepções teóricas e abordagens práticas dos Temas Transversais	10
1.1	Temas transversais na sala de aula: uma perspectiva da pedagogia de projecto <i>Narciso Montanha Narciso</i>	11
1.2	Os ritos de iniciação no Distrito de Lichinga: desafio para a educação <i>Rosalina Moisés</i>	22
1.3	Contributo dos ritos de iniciação masculino/feminino na formação da cidadania no Bairro de Napipine - Cidade Nampula <i>Ernesto Naoque</i>	29
1.4	Conchas de caracol e garrafas: um saber local e garante da reprodução fruteira no Distrito de Manhica <i>Marcolino Alexandre Siteo</i>	39
1.5	Multiculturalismo e interculturalidade na Educação Moçambicana <i>Guilherme Basílio</i>	52
1.6	Necessidade e possibilidade da Educação Patriótica em Moçambique <i>Juliano Neto de Bastos e Stela Mithá Duarte</i>	68
1.7	Implementação de uma política de educação de “revolução silenciosa” na base da Psicologia Sistémico-vectorial: chave para a melhoria da qualidade de educação em Moçambique <i>José Matemulane</i>	78
1.8	Material didáctico alternativo ou material didáctico de produção local? uma aproximação à terminologia correcta <i>Domingos Carlos Mirione</i>	86
II	Parte II: Os temas transversais no Ensino Básico, Secundário e Técnico-Profissional	94
2.1	Integridade ecológica: proposta de abordagem pluridisciplinar no Plano	95

curricular do Ensino Básico

Manecas Cândido Azevedo

- 2.2 **Análise crítica da forma de abordagem dos temas transversais nas aulas de Língua Portuguesa – caso da Escola Secundária de Messica** 102

Acácio Augusto Tete

- 2.3 **O tema transversal “Educação para a Equidade do Género” no 1º ciclo do Ensino Básico em Moçambique** 117

Carla Maria Ataíde Maciel

- 2.4 **Aprendizagem de Química com o uso de Jogos Didáticos: roda dos elementos químicos e alfabeto vivo** 128

Almeida Meque

- 2.5 **Oportunidades para aprender e ensinar Educação Ambiental no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral** 141

Ana Wamir da Conceição e Ana Paula Camuendo

- 2.6 **Abordagem do tema “HIV/SIDA” no currículo escolar: avaliação e percepções dos professores das Escolas Secundárias da Matola e da Zona Verde** 156

Elsa Maria Langa

- 2.7 **O lugar da investigação científica no Plano Curricular do Ensino Secundário e Técnico-Profissional: experiências de Angola e Moçambique** 171

Pedro Domingos Miguel e Salomão António Massingue

III Parte III: Os temas transversais no ensino superior 182

- 3.1 **A abordagem dos temas transversais nos currículos de cursos de formação da Universidade Pedagógica** 183

Osmane Adrimo Ussene

- 3.2 **Temas Transversais na Universidade Pedagógica: uma análise reflexiva sobre o currículo, o discurso e as formas de implementação nas diferentes unidades orgânicas** 193

Eduardo Machava

- 3.3 **Empreendedorismo como Tema Transversal - uma experiência pedagógica na UP por partilhar e dinamizar** 205

	<i>Marcos Muthewuye</i>	
3.4	O empreendedorismo como tema transversal: o que pode enfraquecer na sua implementação?	216
	<i>Faque Tuair Chare</i>	
3.5	Os saberes locais e a formação inicial de professores na perspectiva crítica-reflexiva	226
	<i>José Helder Feliciano Chamo</i>	
3.6	O papel da Universidade Pedagógica na formação do professor para a construção do currículo local	237
	<i>Alice Abdala Omar e Gessy José Carangueza</i>	
3.7	TIC tratadas como tema transversal no currículo de formação de professores	246
	<i>Félix Singo</i>	
3.8	Avaliação da inteligência financeira dos estudantes da UP Manica	256
	<i>Severino dos Santos Savaio e Helio Nganhane</i>	
3.9	Fundamentos teóricos da interdisciplinaridade: possibilidades e desafios da sua prática na Universidade Pedagógica	266
	<i>Ana Paula Luciano Alichí Camuendo; Lúcia Suzete Simbine; Maria Verónica Francisco Mapatse e Paula Alexandra Pais da Cruz</i>	
3.10	Experiência de implementação dos temas transversais pela Direcção Pedagógica da Universidade Pedagógica	276
	<i>Hipólito Sengulane</i>	
3.11	Importância das Ciências de Educação nos temas transversais	293
	<i>Rafael Renaldo Laquene Zunguze</i>	
3.12	Ética e deontologia profissional: experiências e desafios	305
	<i>Jafar Silvestre Jafar</i>	

Nota Introdutória

Vivemos num tempo de um mundo industrializado e globalizado, mas também fragilizado por imensos desafios criados pelo desenvolvimento vertiginoso da revolução tecnológica e da ideologia mercantil que não tem tido os reflexos positivos necessários na vida de todos os povos, grupos étnicos e comunidades. Na América, as nações super-industrializadas vão desenvolvendo as suas economias, mas enfrentam cada vez mais problemas ambientais que têm impactos fortemente negativos na saúde dos seus habitantes. Na Ásia, países como o Japão e a China enfrentam graves problemas ambientais causados quer por desastres nucleares, quer pela crescente industrialização e urbanização. Na Europa, a queda do muro de Berlim, que marcou o fim da Guerra Fria permitiu, por um lado, uma maior e mais livre circulação de pessoas, mas, por outro lado, acentuou as diferenças económicas e sociais. A criação da Comunidade Europeia e da moeda única catalizou o desenvolvimento industrial mais acelerado de países menos desenvolvidos, mas originou graves crises económicas e o endividamento de alguns países em relação a outros. Subiram as taxas de desemprego e multiplicaram-se as redes de narcotráfico, de tráfico humano e de prostituição. Em África, desde os anos 60, os países foram conquistando as suas independências políticas, mas permaneceram como “países subdesenvolvidos”, “países pobres” ou, mais recentemente, “países em desenvolvimento,” marcados por guerras civis sangrentas que dizimaram milhares de vidas humanas. Movimentos radicalistas islâmicos espalham o terror: na Nigéria, o Boko Haram rapta, viola e massacra raparigas reunidas em escolas ou internatos escolares; na Somália e no Quénia, o grupo Al Shabab mata mais de uma centena de estudantes da Universidade de Garissa. Recentemente, na África do Sul, assistimos, incrédulos, e com sentida dor, a cidadãos negros, antes vitimados pelas políticas racistas do Apartheid, a praticarem actos xenófobos contra os estrangeiros de países vizinhos que apoiaram a luta contra o regime racista.

Todos estes fenómenos acentuam a responsabilidade dos governos e, particularmente, das instituições responsáveis pela Educação formal, de realizarem uma educação em valores que protejam a vida humana. Não importa apenas transmitir conhecimentos e construir saberes; é necessário desenvolver valores e competências. Não basta formar técnicos, engenheiros, médicos, pilotos, professores; é necessário formar cidadãos responsáveis e actantes no universo

que os rodeia. Foi neste contexto que os temas transversais foram introduzidos nos vários subsistemas e níveis de ensino em Moçambique.

Para permitir uma reflexão sobre o processo de introdução destes temas no Sistema Educativo Moçambicano, o Centro de Políticas Educativas realizou, em 2014 a Conferência intitulada “Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania.” Os objectivos definidos para a Conferência foram os seguintes:

- Reflectir sobre os diferentes Temas Transversais;
- Divulgar resultados de pesquisa sobre os Temas Transversais;
- Analisar políticas sobre a implementação dos Temas Transversais;
- Partilhar experiências sobre boas práticas na implementação dos Temas Transversais;
- Apresentar propostas metodológicas de implementação dos Temas Transversais;
- Produzir recomendações que contribuam para melhorar a implementação dos Temas Transversais.

O evento reuniu docentes das várias delegações da Universidade Pedagógica e técnicos convidados do Instituto Nacional de Educação e do Ministério de Educação, docentes da Universidade Eduardo Mondlane, professores do Ensino Secundário Geral e do Ensino Básico que durante dois dias apresentaram e debateram pesquisas focalizadas nas concepções e práticas da transversalidade no ensino básico, secundário, técnico-profissional e superior. Notou-se uma participação muito activa e engajada de jovens investigadores das várias delegações da UP que concluíram recentemente os seus Cursos de Mestrado ou que estão, ainda, a desenvolver os seus processos de pesquisa e escrita das Dissertações de Mestrado.

Foram discutidas várias questões relacionadas com as metodologias de ensino e aprendizagem de Temas Transversais, com destaque para as abordagens inter e pluridisciplinares, a exploração e abordagem escolar dos saberes locais e a implementação de abordagens participativas, por exemplo, jogos didácticos e projectos. Os Temas Transversais que mereceram maior atenção foram a Educação para a Equidade de Género, o HIV/SIDA, o Empreendedorismo, as Tecnologias de Informação e Comunicação e a Educação Ambiental.

Este livro reúne as comunicações apresentadas nessa Conferência. Na parte I, agrupamos oito (8) comunicações que focalizaram concepções teóricas e abordagens práticas dos Temas Transversais. Na parte II, apresentamos sete (7) comunicações sobre a introdução dos Temas Transversais no Ensino Básico, Secundário e Técnico-Profissional. Na parte III, incluímos doze

(12) comunicações que incidiram sobre a introdução dos Temas Transversais no Ensino Superior.

Pretendemos, com esta publicação *online*, permitir um acesso alargado das pesquisas realizadas na Universidade Pedagógica, quer ao nível nacional, quer ao nível internacional.

Agradecemos a todos os participantes e, muito especialmente, aos autores das comunicações por as terem apresentado na Conferência e acedido a que as mesmas fossem publicadas.

As organizadoras

Stela Mithá Duarte

Carla Maria Ataíde Maciel

Parte I: Concepções teóricas e abordagens práticas dos Temas Transversais

I. 1. Temas transversais na sala de aula: uma perspectiva da pedagogia de projecto

Narciso Montanha Narciso¹

Resumo

O trabalho visa oferecer um contributo para a aquisição de paradigmas ideais de concepção dos temas transversais e a sua respectiva abordagem na sala de aula. Apresentaremos os objectivos que nortearam a implementação dos mesmos, no ensino em Moçambique e, em particular, na Universidade Pedagógica. Discutiremos o impacto dos temas transversais nos estudantes e o seu contributo para a melhoria da vida dos temas transversais, o perfil ideal do professor das sessões dos temas transversais e propostas de abordagem dos mesmos, na sala de aula. A experiência de que nos dispomos da assistência das sessões dos temas transversais na instituição do ensino acima referenciada, coadjuvada com leitura de artigos sobre o mesmo assunto, revela-nos a existência de uma crise, a que podemos convencionar chamar a “crise dos temas transversais”, este fenómeno resulta do uso de métodos inadequados. Com vista a garantir um ensino significativo e uma aprendizagem integral, os temas transversais devem ser concebidos à luz da pedagogia do projecto.

Palavras-chave: temas transversais, pedagogia de projectos, ensino significativo, ensino integral.

“Se fizermos do projecto uma camisa de força para todas as actividades escolares, estaremos engessando a prática pedagógica.” (Almeida, 2001).

1. Considerações iniciais

A comunicação visa dar um contributo na aquisição de paradigmas ideais de concepção dos temas transversais e sua respectiva abordagem no ensino. Apresentaremos os propósitos que nortearam a implementação dos temas transversais no ensino em Moçambique e na Universidade Pedagógica, em particular; discutiremos sobre o impacto dos temas transversais nos estudantes, seu contributo na melhoria da qualidade da sua vida, apresentaremos (sob a forma de sugestão), o perfil ideal do professor das sessões dos temas transversais e, por fim, apresentaremos as propostas da abordagem dos temas transversais, no ensino/sala de aula. A experiência de que nos dispomos da assistência das sessões dos temas transversais na Universidade Pedagógica revela-nos a existência de uma crise, a que podemos convencionar chamar “a crise dos temas transversais”. Este fenómeno resulta do uso de métodos inadequados. Com vista a garantir um ensino significativo e uma aprendizagem integral, os temas transversais devem ser concebidos à luz da pedagogia do projecto, que consiste em transformar a perspectiva teórica de abordagem

¹ Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa; Docente afecto na UP-Tete; Mestrando em Jornalismo e Estudos Editoriais na Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes.

dos temas transversais em projectos concebidos e implementados pelos alunos, com o auxílio do professor, permitindo aos alunos a compreensão integral dos problemas da comunidade e a mitigação dos mesmos.

Para a materialização deste trabalho, consultamos o Plano Estratégico da Educação 2012-2016, aprovado pelo Conselho de Ministros, a 12 de Junho de 2012, analisamos com brevidade o Plano curricular da Universidade Pedagógica de Moçambique, com o foco nos objectivos da implementação dos temas transversais; assistimos a algumas sessões de temas transversais, consultamos trabalhos que abordam sobre o mesmo assunto e o fizemos o levantamento de depoimentos de alguns pedagogos que também serviram de suporte deste trabalho.

2. Definição dos conceitos-chave

2.1. Temas transversais

São temáticas que perpassam os diferentes campos do conhecimento, e estão directamente ligadas à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso devem abarcar os temas e conflitos vividos pelos sujeitos da aprendizagem (BUSQUETS, 1997).

2.2. Pedagogia do projecto

É um processo do ensino através de projectos; transformar teorias em prática. Trata-se de uma prática pedagógica que, não garante apenas a aquisição dos saberes globais pelos alunos e professores, como também a melhoria da vida das comunidades.

A pedagogia do projecto é uma metodologia de trabalho educacional que tem por objectivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma colectiva, entre alunos e professores.

Na pedagogia de projetos, a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório e esse sujeito que nunca está sozinho ou isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor (DEPRÁ, s/d).

2.3. Ensino integral

É aquele que vai além dos conteúdos compartimentados no curriculum tradicional, permitindo ao aluno a concepção do conhecimento como um todo. Para tal, a transversalidade é a condição sem a qual não pode ocorrer um ensino e aprendizagem integral.

3. A questão metodológica dos temas transversais

Desde os primórdios até aos nossos dias, o campo de educação, devido as dinâmicas da história da humanidade, concebeu e implementou uma gama de estratégias educativas, ou melhor, de ensino, manifestando-se na crise de umas e na restauração de outras novas. Como já referimos, as novas tendências da humanidade e de grupos específicos obrigou aos pedagogos a avançarem para as novas formas de mediação de saberes.

Do nosso lado, reconhecemos as boas práticas que os educadores têm vindo a realizar para o efeito, a partir dos debates frequentes, em torno dos diversos temas concebidos e tidos como pretexto para os fins almejados. Todavia, os procedimentos metodológicos usados na abordagem dos mesmos, na sala de aula, não nos parecem ser adequados, facto este que leva não só os professores como também os estudantes a relegarem para o segundo plano as sessões dos temas transversais.

Na abordagem dos temas transversais, no nosso entender, prevalece um legado tradicional, que choca não só com as tendências actuais do processo de ensino como também com as perspectivas do ensino em Moçambique. Ainda, persiste nesta abordagem, o papel principal do professor. O conhecimento deve ser construído pelo estudante com o apoio do professor.

Na escola deve emergir uma nova forma de ensinar: uma perspectiva de aprendizagem construtivista que, segundo Valenter (1999) apud PRADO (2003), é baseada na realização concreta de uma acção que produz um efeito palpável de interesse pessoal de quem produz.

Leia-se ainda: *"Na pedagogia de projectos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimentos"* (Ibid.).

Nesta perspectiva de ensino, o professor deixa de exercer o papel de transmissor e passa a ser criador de condições para a descoberta de novos saberes. O espaço de sala de aula servirá apenas como uma “oficina”, onde os alunos juntamente com o professor, elaboram o projecto, com o respectivo cronograma de actividades, especificando, por cada actividade o seu proponente e outros aspectos que lhe são atinentes. Sem tirar mérito ao espaço “sala de aula”, a comunidade, onde estão inseridos os alunos, é o espaço privilegiado, porque é na comunidade que também este projecto terá a sua razão de existência.

Os temas transversais, pela natureza que lhe foi conferida, devem ter o seu espaço de realização fora da sala de aula.

Se for, por exemplo, um tema relacionado com questões ambientais, a turma, para além de discutir e aprofundar os conceitos que lhe são inerentes, deve realizar uma acção concreta que vise minimizar este problema.

Se for um tema relacionado com a educação para a paz, a mesma pode organizar palestras com as comunidades locais ou não, onde irão, em conjunto, discutir questões relacionadas ao tema, tais como a tolerância cultural, axiologia da paz, o respeito pelo bem público entre outros, e assim sucessivamente.

Veja-se, ainda:

A perspectiva de pedagogia de projectos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz através de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar os conceitos já conhecidos e a descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projecto (PRADO, 2003).

O trabalho com projectos é positivo tanto para o aluno quanto para o professor. Ganha o professor, que se sente mais realizado com o envolvimento dos alunos e com os resultados obtidos; ganha o aluno, que aprende mais do que aprenderia na situação de simples receptor de informações. Assim, a informação passa a ser tratada de forma construtiva e proveitosa e o estudante desenvolve a capacidade de seleccionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar, etc.

O projecto nasce de um questionamento, de uma necessidade de saber, que pode surgir tanto do aluno quanto do professor. A chave do sucesso de um projecto está em sua base: a curiosidade, a necessidade de saber, de compreender a realidade.

A propósito deste enfoque, Henandez (1998) apud MOTA (2007), afirma que:

convém destacar a introdução dos projetos de trabalho como uma forma de vincular a teoria com a prática e a finalidade de alcançar os seguintes objetivos:

- Abordar o sentido da globalização em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-las e utilizá-las sejam levadas adiante pelos alunos, e não pelo professor;
- Introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática seja a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender;
- Gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares, tomando como ponto de partida as seguintes hipóteses:
 - a) Na sala de aula, é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele;

- b) Cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas ou problemas;
- c) O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela actividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo/classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende;
- d) Podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem.

Para HERNANDEZ (op. cit.), *“todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto”*.

Segundo MOTA (2007), as principais vantagens de se trabalhar através de projecto é que a aprendizagem passa a ser significativa, centrada nas relações e nos procedimentos. Uma vez identificado o problema e formuladas algumas hipóteses, é necessário definir o material de apoio para a pesquisa, que será utilizado para a confirmação ou não das hipóteses levantadas. As acções a serem desenvolvidas, evidentemente, serão determinadas pelo tipo de pesquisa.

A socialização dos resultados é parte fundamental de um projeto e é de suma importância para os membros que participaram da pesquisa a construção da integração entre os pesquisadores e a comunidade.

Encerradas as actividades de desenvolvimento, não se deve fugir da avaliação, pois é aqui onde serão focalizados os acertos e erros, que servirão de instrumento para novos aprendizados com o objetivo principal de sempre querer fazer melhor.

Para Freire apud MOTA (2007),

ao trabalhar com projetos interdisciplinares, tanto educadores quanto educandos envoltos numa pesquisa, não serão mais os mesmos. Os resultados devem implicar em mais qualidade de vida, devem ser indicativos de mais cidadania, de mais participação nas decisões da vida cotidiana e da vida social. Devem, enfim, alimentar o sonho possível e a utopia necessária para uma nova lógica de vida.

3.1. Exigências na elaboração de um projeto

MOTA (op.cit), propõe a seguinte estrutura de elaboração de um projecto:

-Delimitação da área: as áreas do conhecimento são inúmeras e, por isso, devem ser claramente definidas para facilitar a pesquisa bibliográfica, fichamentos, arquivos etc.

-Delimitação do tema: a fim de que a realização do tema se torne possível, deve-se

selecionar apenas um aspecto a ser abordado. Em cada nível de escolaridade essa escolha tem características diferentes.

-Delimitação do tempo: é necessário estabelecer o período que o projecto deve durar.

-Problema: o problema sempre vem em forma de questionamento. Surge de uma insatisfação, de uma curiosidade. O professor e/ou os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema.

-Hipóteses: é preciso estabelecer uma série de hipóteses em termos do que se quer saber, as perguntas que devem ser respondidas.

-Objetivos: é necessário definir a finalidade do trabalho. Define-se o objectivo geral e os específicos.

-Justificativa: é preciso a clareza da viabilidade da realização do projeto que se propõe desenvolver. Os argumentos devem ser convincentes e claros.

-Revisão bibliográfica: para ter credibilidade, uma pesquisa deve fundamentar-se em teorias reconhecidas. Portanto, para que o aluno possa atingir seus objetivos, é preciso conhecer a literatura, ler o que foi publicado anteriormente, para apoiar o trabalho numa base sólida de conhecimentos e práticas reconhecidas.

-Procedimentos metodológicos: é um conjunto de instrumentos que deverá ser utilizado na pesquisa e tem por finalidade encontrar o caminho mais racional para atingir os objetivos propostos.

-Cronograma: todas as atividades devem ter prazo para começar e terminar.

-Recursos financeiros: quanto vai custar, quem vai arcar ou patrocinar?

-Socialização: o importante numa pesquisa é a socialização, a divulgação do trabalho, isto é, torná-la pública.

-Avaliação: toda a actividade deve ser avaliada. Resta escolher o método de avaliar. É aconselhável que a actividade se dê pelo método formativo, sem esquecer de avaliar pelos conceitos, procedimentos e atitudes, principalmente para continuar fazendo, e fazendo melhor.

4. O contributo dos temas transversais na melhoria da vida dos alunos e da comunidade

O debate em torno dos temas transversais constitui uma das prioridades dentro das perspectivas do ensino em Moçambique e, em particular, da Universidade Pedagógica de Moçambique.

Olhando o contexto sócio-político e económico do nosso país, vemos motivos e emergência de reflectir em torno dos temas transversais.

No Plano Estratégico da Educação 2012-2016, um instrumento concebido pelo Ministério de Educação de Moçambique e aprovado pelo Conselho de Ministros a 12 de Junho de 2012, está plasmado o reconhecimento de que a educação é um instrumento crucial para o combate à pobreza, para garantir uma vida mais saudável, para sustentar o crescimento económico, bem como reforçar a democracia e a participação de todos os cidadãos nas agendas nacionais. Está também apresentada a ideia segundo a qual a educação é um instrumento chave para a consolidação da paz, unidade nacional e desenvolvimento económico, social e político do país. Para concretizar o almejado projecto, para além de outras estratégias aplicadas, foram introduzidos os temas transversais nos vários níveis do ensino. Aliás, é tarefa de todos os professores, independentemente das disciplinas, promover o espírito de unidade nacional, de paz, democracia, uma competência cultural nos cidadãos.

Já no Plano curricular da Universidade Pedagógica de Moçambique, os temas transversais foram concebidos para garantir nos estudantes conhecimentos globais sobre vários aspectos da vida: questões ambientais, de educação para a paz, do empreendedorismo, do género, do HIV-SIDA, saúde reprodutiva, currículo local, ética e deontologia profissional, entre outros.

Portanto, é no âmbito destes parâmetros educacionais que os professores devem criar conexões entre os conteúdos e os temas transversais, tendo em conta que os estes temas irão garantir o desenvolvimento das competências diversas nos alunos e, por isso, a melhoria da qualidade da vida e do meio ambiente onde os mesmos estão inseridos.

Os temas transversais concebidos pela Universidade Pedagógica, por exemplo, tratam de questões que preocupam, actualmente, a sociedade moçambicana. Hoje em dia, no nosso país, é prioritário e urgente reflectir em torno do HIV-SIDA, principalmente na escola, onde se encontra o alvo, não só potencialmente sexual, como também os jovens, continuadores da nação moçambicana. E estes, assumindo o papel de *líderes de opinião*² poderão difundir a mensagens a todos os cidadãos; sobre a temática de empreendedorismo, por exemplo, à semelhança daquela, é urgentíssimo tratá-la na sala de aula como forma de munir nos estudantes competências e estratégias de auto emprego. Aliás, sabe-se *a priori* que em Moçambique, são poucos cidadãos

² O líder de opinião é o indivíduo com enorme força da persuasão, com postura social aceitável capaz de influenciar a massa.

que, terminada uma formação, conseguem emprego no sector público e privado. No que concerne ao tema “educação para a paz”, há urgente necessidade de promover debates e criar projectos que visem promover a cultura de paz nos cidadãos e a competência cultural nos mesmos, no que respeita às questões ambientais há também extrema necessidade de reflectir em torno do futuro do nosso país olhando para os problemas ambientais provocados por nós próprios.

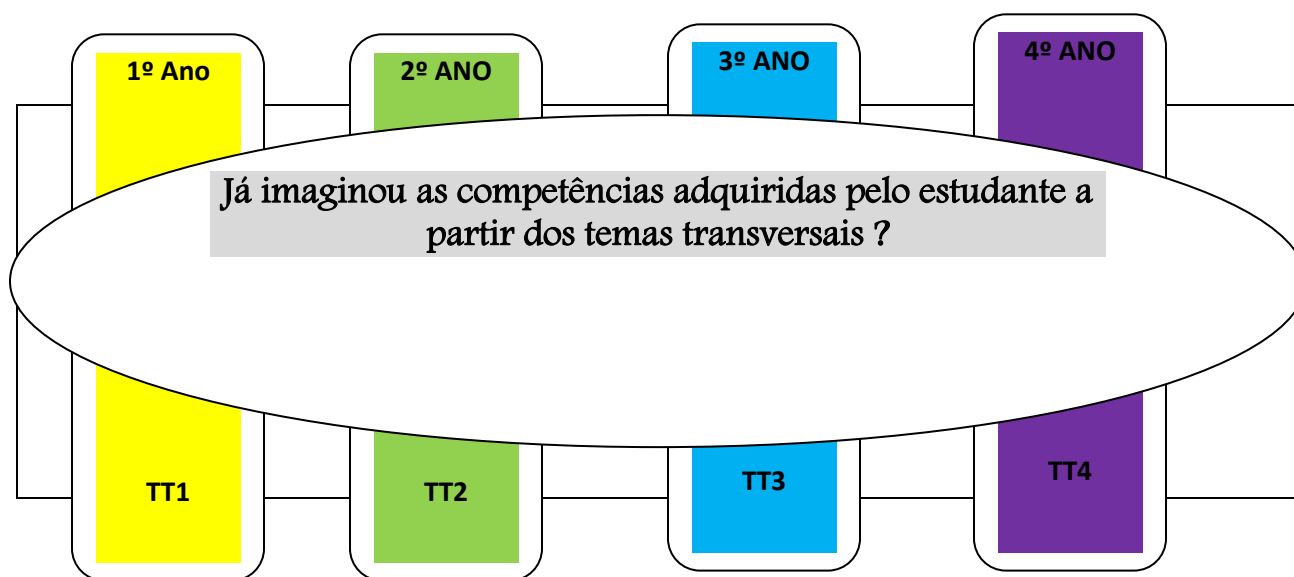
Os temas transversais, na perspectiva educacional, devem ser concebidos como a parte social dos conteúdos escolares; enquadram-se no âmbito da responsabilidade social da escola.

Leia-se ainda:

Os conteúdos escolares são ensinados pela necessidade informativa; os temas transversais dão sentido social aos conteúdos (...) a nova abordagem pedagógica prevê que se estabeleça uma ponte entre a teoria e a prática; os temas transversais devem ser tratados de forma contextualizada; tirar o aluno da condição de telespectador, envolvendo-o num estudo participativo (ALMEIDA, 2006).

GARCIA; GARCIA e PAULA (s/d) afirmam que, os temas transversais têm como objectivo discutir assuntos actuais de abrangência nacional como a Ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, entre outros, para uma maior participação activa na sociedade.

Como qualquer fonte de conhecimento, os temas transversais desempenham um papel crucial no desenvolvimento de variadas competências nos alunos que podem ser aplicadas nas suas vivências dentro da sua comunidade. Por exemplo, se se tratar de alunos do curso de Português com o tema currículo local, podem promover um debate junto das escolas, reflectindo em torno do impacto do mesmo no contexto “espaço” e “tempo” da sua implementação. Esta discussão poderá suscitar alguma tendência de flexibilizar as práticas docentes no âmbito do currículo local, entre outros resultados. Portanto, a implementação dos temas transversais traz uma dupla vantagem: a primeira, que é a de proporcionar ao aluno um conhecimento global sobre a realidade; a segunda, para a comunidade que se irá beneficiar dos resultados que dela advirão.



5. O perfil ideal dos professores dos temas transversais

A concepção tradicional do currículo, que consiste em discriminar as disciplinas escolares, faz do professor um especialista, por excelência de uma área específica do saber. Esta concepção, com uma excessiva fragmentação de conhecimentos, faz das disciplinas um compartimento estanque não possibilitando a interconexão entre as outras o que, de certa forma, pode dificultar ao aluno de aprender o conhecimento como um todo.

Segundo PRESTINI (2005), foi na idade Moderna, a partir do século XVII que se desencadeia o fenómeno fragmentação de conhecimento. René Descartes é tido como mentor desta mudança quando desenvolve o método do pensamento analítico, que consiste em separar fenómenos complexos em partes a fim de compreender o comportamento de todo a partir das propriedades das suas partes. Foi neste período, que se convencionou chamar "período da Revolução Científica" que o conhecimento se desenvolveu e se especializou. Contudo, actualmente, devido aos problemas globais: ambientais, motivados pela crise económica, culturais, entre outros, crescem as tendências de conceber o conhecimento como um todo.

De entre tantos perfis identitários de um professor orientador dos temas transversais, idealizamos os seguintes:

1. O professor deve ser pesquisador: aquele que procura aprofundar conhecimentos relativos a comunidade; que formula um problema e idealiza estratégias que visem minimizar os

impactos negativos dos mesmos; deve ser pesquisador à medida que procura compreender os vários temas de interesse social e abordá-los na sala de aula, que se transforma em “oficina” do projecto e, depois, este projecto transforma-se num projecto pedagógico ou comunitário;

2. O professor deve ser criativo à medida que busca soluções à luz de critérios concebidos por ele, com o apoio dos alunos, como agentes proponentes do projecto; Aliás, os procedimentos para a concretização de um projecto podem variar de acordo com o público-alvo ou comunidade beneficiária;
3. O professor deve ser bom gestor do tempo da duração do projecto. Este deve ser concebido, aplicado e avaliado no período estabelecido (um semestre), se for no caso da Universidade Pedagógica e, num período de um ano lectivo, se for no Ensino Secundário Geral, onde também os temas transversais são tratados, incorporados em algumas disciplinas, como é o caso da disciplina de Português. Neste contexto, o cronograma de actividades é a parte do projecto fundamental para uma melhor orientação e gestão do tempo. As actividades do projecto não podem passar para outro semestre ou ano lectivo.
4. O professor deve ser conhecedor da cultura da comunidade-alvo. A nossa intervenção na comunidade é aceite por ela quando respondemos às suas expectativas. Daí que os nossos projectos devem reflectir aquilo que são os grandes problemas enfrentados pelas comunidades onde estamos inseridos.

6. Considerações finais

Os temas transversais devem ser abordados numa perspectiva, integradora, significativa e construtivista, contribuindo positivamente na construção de conhecimentos como um todo, no âmbito da melhoria da vida dos alunos, como parte impulsionadora do desenvolvimento das comunidades.

A aprendizagem por projectos é geradora de um bem não só intelectual, como também social à medida que minimiza conflitos, problemas que as comunidades enfrentam no seu dia-a-dia. A abordagem dos temas transversais enquadra-se no âmbito da responsabilidade social das instituições do ensino em Moçambique, contribuindo voluntariamente para o desenvolvimento das comunidades.

O procedimento metodológico apresentado neste trabalho para o tratamento dos temas transversais revela-nos uma perspectiva moderna do processo de ensino-aprendizagem para atender às novas exigências que nos são impostas pela dinâmica do mundo em geral e, de Moçambique, em particular.

Bibliografia

- BUSQUETS, M. D. et al. *Temas Transversais em Educação*. São Paulo, Ática, 1997.
- DEPRÁ, Fernanda de Souza Reis. *A Pedagogia de Projectos no Processo Ensino-Aprendizagem da Educação*; [Disponível]: http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art_pedagogia_projetos.htm; acessado no dia 30/07/2014.
- PRADO, Maria E. B. Brito. *Pedagogia do Projecto*. s/d.
- GARCIA, M. H. C. ; GARCIA, M. N; PAULA, R. *Temas Transversais: a abordagem. pelos professores de língua materna no ensino fundamental, em sala de aula*. s/d.[on line]. Disponível em [texto%204%20-%20temas%20tranversais\[1\].pdf](#). Consultado a 30/06/2014.
- MOTA, Anamélia Custódio. *Projeto Pedagógico*. Publicado na edição nº 373, jornal Mundo Jovem, Fevereiro de 2007. [Online]. Disponível em <http://www.mundojovem.pucrs.br/projetos/pedagogicos/projeto-projetos-e-interdisciplinaridade.php> acessado em 03/03/2010.
- PRESTINI, Sirlene Aparecida Matos Martins. *Transversalidade e Temas Transversais na Formação inicial do professor de Matemática*. [On line]. Tese de Doutorado. Curitiba, 2005.

I. 2. Os ritos de iniciação no distrito de Lichinga: desafios para a educação

Rosalina Moisés³

Resumo

Com o presente artigo pretende-se reflectir sobre os ritos de iniciação no distrito de Lichinga. Neste distrito os ritos de iniciação têm um valor cultural muito grande na medida em que constituem a base de educação, e por isso, a identidade dos indivíduos. Estes ritos são passados de geração em geração, como forma de preservação e valorização desta prática. Esta prática tem um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os pais e encarregados de educação submetem as crianças aos ritos de iniciação no período lectivo. Com o artigo, espera-se encontrar possíveis soluções para uma relação não conflituosa entre os ritos de iniciação e a educação formal. A inclusão dos ritos de iniciação no currículo, como tema transversal poderá resolver os actuais problemas de tensão que se têm registado nas escolas do distrito de Lichinga.

Palavras-chave: Ritos de Iniciação; Processo de Ensino-Aprendizagem; Educação; Currículo.

Introdução

Com este artigo, pretende-se reflectir sobre a relação existente entre a Educação, que tem por missão garantir a formação dos indivíduos sem discriminação da classe social, raça ou poder económico-financeiro dos indivíduos, e a prática dos ritos de iniciação no distrito de Lichinga. Especificamente, pretende-se identificar o papel de ritos de iniciação e analisar a possibilidade de enquadramento dos ritos de iniciação no Ensino Básico como um tema transversal.

Em Moçambique, os ritos de iniciação são uma prática comum, tendo maior incidência na região Norte do País.

Para Cazeneuve, citado por Dias (2010, p. 72), os ritos têm um papel fundamental, porque respondem a alguns problemas sociais fundamentais, posto que toda condição humana é exposta a ritos.

Com a independência nacional, Moçambique tornava-se numa República Popular e adoptou como modelo, o socialista, cujo fundamento era a formação do homem novo. Este homem novo devia despir-se do ethos tradicional que até então constituía a sua identidade cultural. Como consequência, foi destruída a tradicional base identitária do povo, considerada na época como sendo velha e nociva as novas pretensões da nova República. Portanto, os ritos de

³ Licenciada em Ensino de Filosofia. Docente da UP-Niassa. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas (NEPE) da UP-Niassa.

iniciação foram banidos energicamente, para o sistema, não representavam mais do que obscurantismo.

A destruição das autoridades tradicionais que são a base da transmissão dos valores e, por conseguinte, de qualquer tipo de educação às novas gerações torna difícil, se não impossível, a edificação dos valores que podem ser tomados como modelo, referência para as gerações vindouras.

Contudo, a população de forma clandestina continuava com a prática, uma vez que a população via nos ritos a única forma de educar os jovens, por um lado e, por outro, uma forma de preservar a sua identidade cultural.

Com o fim do Socialismo, deu-se lugar à Democracia, cujo fundamento é a Liberdade. Esta liberdade manifestou-se a diferentes níveis, abrangendo especificamente a cultural tradicional. É neste contexto que os ritos de iniciação renascem.

Os ritos de iniciação no distrito de Lichinga ocorrem tanto para o sexo feminino, tanto para os do sexo masculino, com o objectivo de preparar o jovem adolescente para a fase adulta. Portanto, têm uma perspectiva de integração pessoal, social e cultural dos indivíduos.

Os ritos de iniciação embora bons, no sentido em que, a partir deles se molda o indivíduo, com valores morais. Têm, ao mesmo tempo, um impacto negativo para a educação, uma vez que os pais e encarregados de educação submetem os filhos aos ritos no tempo lectivo, o que concorre para elevados índices de desistências nas escolas. Isto origina um aproveitamento pedagógico negativo.

As comunidades, em nome de respeito pelos valores tradicionais, não abrem mão da prática dos ritos de iniciação, uma vez que para elas, estes ritos constituem a sua identidade cultural. Ademais, um indivíduo que não tenha passado pelos ritos, mesmo sendo adulto em termos de idade cronológica, é considerado ainda uma criança.

Parece estar declarada uma guerra entre a educação formal e a prática dos ritos de iniciação no distrito de Lichinga, na medida em que nenhuma quer subordinar-se à outra. É neste contexto, que coloco a seguinte questão: Qual é a relação que deve existir entre os ritos de iniciação e a educação formal?

Avanço a tese segundo a qual, a relação que se deve estabelecer entre os ritos de iniciação e a educação deve ser de complementaridade. Posto que, os ritos, assim como a

educação, têm o mesmo fim: o de educar. Por essa razão, em termos relacionais, penso que deveria ser uma relação harmoniosa e não conflituosa.

Para uma abordagem sequencialmente lógica, o presente artigo, vai obedecer a estrutura seguinte: a introdução, na qual far-se-á uma apresentação breve sobre o tema. De seguida, far-se-á uma abordagem sobre os ritos de iniciação no distrito de Lichinga; e por fim, tecer-se-ão as considerações finais.

1. Conceito de Ritos de Iniciação

Para Cazeneuve, citado por Dias (2010, p. 72), os ritos constituem solução para alguns problemas sociais fundamentais, daí que, eles são apreendidos, repetidos e repassados, de indivíduo para indivíduo, de geração a geração, por outros modos de conhecimento que não são, naturalmente, da teoria para a prática, mas da prática vivenciada para a teoria/interpretação.

A definição dada por Cazeneuve mostra claramente que o objectivo central dos ritos de iniciação é dar resposta a alguns problemas da comunidade onde os indivíduos estão inseridos, na consciência de que eles serão no futuro adultos, que precisam saber conviver com os outros.

Segundo Dade (2012, p. 47), os ritos de iniciação consistem em passar de uma idade para outra e revela a separação entre o mundo da infância e o mundo adulto. Portanto, os ritos de iniciação visam garantir a integração pessoal, social e cultural do indivíduo. Esta integração, possibilita ao indivíduo trocar experiências, partilhar o mesmo espaço físico-social.

Com base nestas definições, compreende-se, que um indivíduo que não tenha passado pelos ritos de iniciação encontra-se vedado das diversas formas de participação na sua comunidade, uma vez que ele é considerado ainda uma criança. Assim, o adolescente forjado na iniciação é um/a homem/mulher completo/a, e tem uma dimensão vida e da vida da sua comunidade de uma forma clara e coerente.

Alfane (1995, p.50), olha para a passagem simbólica da criança para a vida adulta como sendo transformadora, visto que, comporta ensinamentos, em que ela adquire novos valores dentro da sociedade.

Em tempos, os ritos de iniciação tinham lugar por volta dos 10/15 anos, e eram marcados por acções educativas mais conscientes. É nesta altura que a educação dos jovens é confiada a alguns membros designados pela comunidade, compreendendo os fundamentos da vida social, os

valores culturais e costumes. Infelizmente, actualmente os ritos integram crianças a partir de 6 anos.

2. Papel dos ritos de iniciação no distrito de Lichinga

No distrito de Lichinga os ritos de iniciação desempenham um papel importante na educação do indivíduo.

Segundo Martinez citado por Dade (2012, p.46), o verdadeiro nascimento acontece quando o rapaz ou a rapariga é submetido a cerimónias dos ritos de iniciação, a partir deste momento, eles são educados a respeitar a mãe, o pai e as pessoas mais velhas. Portanto, o indivíduo pode participar em todas as actividades da comunidade, pode frequentar a mesquita, pode participar em cerimónias fúnebres e pode casar-se.

Pode-se afirmar que os ritos de iniciação são uma escola, onde são inculcadas no indivíduo as boas condutas sociais.

Para ALFANE (1995, p.59), os ritos de iniciação feminina ensinam a respeitar e a obedecer o marido em todas as circunstâncias; orientar a educação dos filhos; ser amável para com a família do marido; dar de comer e de beber ao marido.

Os ritos de iniciação têm consequências que podem ser positivas ou negativas. Numa perspectiva positiva, oferecem conteúdos úteis para a vida e, de certo modo, norteiam o comportamento do rapaz ou da rapariga. As negativas têm a ver com a interpretação que os iniciados fazem dos ensinamentos aprendidos nos ritos de iniciação, posto que, depois do ritual, se sentem já adultos e donos de si próprios. Como consequência ocorrem os casamentos precoces.

Os ritos de iniciação, também desempenham um papel importante na vida dos pais. Conscientes de que a educação dos filhos não depende unicamente dos pais e que, em alguns casos, os filhos acabam assumindo comportamentos tidos como desviantes, os pais recorrem aos ritos de iniciação como meio de ajudar os filhos a evitar tais comportamentos e a dotar os filhos de valores aceites na comunidade.

3. Ritos de iniciação como tema transversal no Ensino Básico, no distrito de Lichinga

Os ritos de iniciação no distrito de Lichinga têm um papel muito importante, para os pais e encarregados de educação, no sentido de que a partir deles o rapaz ou a rapariga adquirem valores fundamentais para uma boa convivência em sociedade.

Para a educação, os ritos de iniciação constituem um entrave para o processo de ensino-aprendizagem (PEA), porque os pais, na maioria dos casos, submetem os filhos aos ritos em tempo lectivo, o que concorre para desistências e, conseqüentemente, baixo aproveitamento pedagógico. A tabela abaixo mostra claramente como os ritos têm tido impacto negativo no PEA.

Tabela: Presenças e ausências de alunos

Distrito de Lichinga				
Nº ord.	Nome da Escola	Amostra	Ausentes	Presentes
1	EPC de Nomba	25	19	6
2	EP 29 de Setembro	25	23	2
3	EP de Ntoto	25	14	11
4	EP A Luta Continua	25	11	14
5	EP da Estação	25	16	9
6	EP1 Heróis Moçambicanos	25	12	13
7	EP Josina Machel	25	11	14
8	EP Nbanbala	25	0	21
		200	106	90

Fonte: Relatório de Avaliação no Distrito de Lichinga sobre Leitura e Escrita dos alunos da 3ª Classe, 2013.

Infelizmente, apesar de tantas campanhas de sensibilização, por parte da educação, apelando para que, os pais e encarregados de educação não levem as crianças em tempo lectivo, não tem havido resposta positiva.

No meu ponto de vista, o conflito que se regista actualmente entre a educação e os ritos de iniciação, no distrito de Lichinga, deve-se à falta de valoração dos mesmos por parte da educação, porque, para os pais e encarregados de educação, os ritos de iniciação constituem, por um lado, um valor cultural muito grande e, por outro, uma base de educação imprescindível para os jovens adolescentes. Assim sendo, nada nem ninguém deve impedir a sua realização.

A relação que se deve estabelecer entre os ritos de iniciação e a educação deve ser de complementaridade, porque o jovem educado somente na base dos ritos de iniciação estará desprovido de conhecimentos técnico-científicos, da mesma forma que o jovem formado unicamente pela educação, estará desprovido de valores culturais fundamentais

Considerações finais

Uma integração dos ritos de iniciação no currículo como um tema transversal pode de algum modo minimizar os actuais índices de desistências e consequentes casamentos prematuros.

A integração dos ritos de iniciação no currículo pode contribuir significativamente para a redução das desistências e dos casamentos precoces, na medida em que, a educação daria continuidade, em termos de acompanhamento, aos iniciados, para tomada de consciência de que embora sintam-se adultos socialmente, por terem passado pelos ritos de iniciação, continuam crianças no Ensino, daí que precisam estudar para garantirem o seu futuro e o desenvolvimento sócio-económico nas comunidades onde estão inseridos.

Para Busquets (1999,p.31) o ensino não se encarrega de transmitir unicamente a ciência, mas também encarrega-se de conservar e transmitir uma tradição cultural herdada há milénios.

A partir da compreensão de Busquets, nota-se que, os ritos de iniciação podem ser abordados no ensino, se tomar-se em conta que, constituem valor cultural e, por isso, a ser preservado no distrito de Lichinga.

A mesma autora refere que os temas transversais a serem abordados no currículo são os seguintes: “*Educação Moral e Cívica, Educação para a Paz, Educação para a Saúde, Educação para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos, Educação Ambiental, Educação Sexual, Educação do Consumidor, Educação para o Trânsito*”. (op.cit.24).

Todos os temas propostos por Busquets enquadram-se nos ritos de iniciação, porque, como vimos em anteriormente, os ritos de iniciação têm várias dimensões. Evidentemente, a sua inclusão no Plano curricular do Ensino Básico não seria, efectivamente, como decorrem nas comunidades. Os ritos no ensino poderiam estar divididos em duas partes: a teórica, onde as pessoas confiadas em educar os jovens na comunidade seriam convidadas às escolas para dialogarem com os alunos e as alunas, e a parte prática, que ocorreria fora da escola, no tempo de férias, onde os jovens seriam levados ao isolamento, como normalmente acontece.

Bibliografia

ALFANE, Rufino. *Ritos de Iniciação, Igreja Católica e Poder Político: Algumas Achegas Sobre o seu Papel na Educação não Formal: O caso do Posto Administrativo de Netia*. Tese de

Licenciatura em História. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 1995.

BUSQUETS, Maria, Dolors, *Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação Integral*. São Paulo, Editora Ática, 1999.

DADE, Falume. “*Likumbi e Ngomma*”: *Um Estudo Sobre a Reprodução Cultural dos Macondes*. Tese de Licenciatura em Sociologia. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2012.

DIAS, Patrícia R. Correia. *Ritos e Rituais-Vida, Morte e Marcas Corporais: A importância desses símbolos para a sociedade*. s/l, 2010.

I. 3. Contributo dos ritos de iniciação masculino/feminino na formação da cidadania no Bairro de Napipine - Cidade Nampula

Ernesto Naoque⁴

Resumo

O artigo tem como objectivo geral analisar as estratégias de abordagem dos conteúdos referentes a ritos de iniciação, como contributo na formação da cidadania. Especificamente; pretende-se descrever as fases da realização dos ritos de iniciação por sexo; descrever as estratégias a serem aplicadas na abordagem dos conteúdos do tema em salas de aula, de acordo com o nível de escolaridade do/a iniciado/a; destacar a relação teórica dos ritos de iniciação com a realidade prática (ritos de iniciação com a cidadania). A abordagem, é indutiva, quanto aos objectivos a pesquisa é descritiva e quanto aos procedimentos técnico-metodológicos é trabalho do campo. As técnicas de pesquisa aplicadas foram leitura de obras ligada ao tema, entrevista aos/as iniciados/as, mestres das cerimónias, donos/as das casas/ cabanas onde decorrem os rituais; observação directa dos rapazes e indirecta das meninas. A amostra foi de 25 informantes destes: 4 mestres das cerimónias de ambos os sexos, 4 donos/as das casas/ cabanas, 2 secretários dos bairros, 15 iniciados/as a frequentar diferentes níveis escolares e outros não, de ambos os sexos. Os ritos de iniciação contribuem para a formação da cidadania uma vez que os seus conteúdos regem as boas maneiras de vivência e convivência entre as pessoas: respeito mútuo entre as pessoas, as identidades superiores e o saber ser, estar e fazer.

Palavras - chave: Ritos, Iniciação, Cidadania, Napipine, Nampula.

Introdução

Falar dos ritos de iniciação Makuwa é falar de um conjunto de rituais que são realizados pela sociedade Makuwa, com o propósito de informar o/a iniciado/a e testemunhar a passagem deles da fase de crianças para adulto. Durante o processo, os/ as iniciados/as são educados/as e ensinados/as as boas maneiras de conduta social, como é o caso de respeito mútuo entre as pessoas, desde aos mais velhos até aos mais novos e o respeito às autoridades sócio-políticas e administrativas.

É nesta perspectiva que se define o trabalho com o título "Contributo dos Ritos de Iniciação Masculino/ Feminino na Formação da Cidadania no Bairro de Napipine - Cidade Nampula" cujo objectivo geral é analisar as estratégias de abordagem dos conteúdos referentes a ritos de iniciação, como contributo para a formação da cidadania. Especificamente, pretende-se descrever as fases da realização dos ritos de iniciação por sexo; descrever as estratégias a serem aplicadas na abordagem dos conteúdos do tema em salas de aula, de acordo com nível de

⁴ Docente da UP Nampula.

escolaridade do/a iniciado/a; destacar a relação teórica dos ritos de iniciação com a realidade prática (ritos de iniciação com a cidadania).

A abordagem é indutiva, a pesquisa é descritiva e quanto ao procedimento técnico-metodológico da pesquisa foi o trabalho do campo. As técnicas de pesquisa aplicadas foram leituras às obras ligadas ao tema, entrevista aos/as iniciados/as, mestres das cerimónias, donos das casas/ cabanas onde decorrem os rituais; observação directa para os rapazes e indirecta para as meninas.

A amostra foi de 25 informantes destes: 4 mestres das cerimónia dede ambos os sexos, 4 donos das casas/ cabanas, 2 secretários dos bairros, 15 iniciados a frequentar em diferentes níveis escolares e outros não, de ambos os sexos. A escolha da amostra foi feita de forma aleatória.

O trabalho está dividido em duas partes: a primeira apresenta os conceitos básicos; a segunda apresenta os ritos de iniciação dos rapazes e raparigas no bairro de Napipine; segue-se a conclusão e a bibliografia.

1. Conceitos

Os ritos de iniciação entre os *amakuas* do bairro de Napipine, cidade de Nampula, são uma prática bastante antiga. Quanto ao significado dos ritos de iniciação, pode-se considerar que:

Os ritos de iniciação acham-se aí para garantir que os iniciados registem o impacto de uma mensagem espiritual provida das mudanças dos seus corpos. O rito constitui um meio pelo qual encontra e se reúne com o significado, sendo santificado ou inversamente, o lugar onde a fé é engajamento espiritual que o corpo recebe (SHORTE, 1989:71).

Entende-se por ritual

uma cerimónia ensinada com um propósito ou intuito sagrado esteja-se ou não a fim deste propósito ou intuito. Nele fica-se sempre sujeito a um esmagador poder, capa de destruir ou recriar o indivíduo. Falar dele como sendo “inteiramente outro” nega a sua capacidade de incorporação ou encarnação (Ibidem:60).

Os ritos de passagem são aqueles ligados à gestação, ao “*nascimento, ritos matrimoniais, ritos iniciatórios, funerários, entre outros*” (TURNER, 1974:116).

Os ritos de iniciação são o “*momento sócio cultural que revela dando a intenção quanto à separação entre o mundo de criancice e o mundo adulto, ambas já apontadas por uma maturação fisiológica denunciada por subidas alterações do corpo Humano*” (TURNER, 1947).

Os **ritos de iniciação** são entendidos como uma instituição socializadora secundária dos macuas e que transmitem valores e normas determinados que se pressupõem sejam cumpridos por estes.

O amadurecimento do corpo humano deve ser acompanhado de um sólido aprendizado, um saber transmitido tradicionalmente pelas mulheres do núcleo familiar da reclusa. O domínio das técnicas artesanais para os rapazes e de tratamento caseiro para as meninas, entre outras ligações, indicam que a pessoa iniciada já está pronta para assumir as responsabilidades do seu crescimento.

Tradição - de forma geral existe uma discussão sobre os possíveis elementos que devem ser levados em consideração quando este assunto é abordado. A tradição se refere à

organização tempo-espacial da comunidade (ela é parte do passado, presente e futuro; é um elemento intrínseco e inseparável da comunidade) e está vinculada à compreensão do mundo na superstição, religião e nos costumes; ela expressa a valorização da cultura oral, do passado e dos símbolos enquanto factores que perpetuam a experiência das gerações (GIDDENS, 1991).

O que se procura com a mesma é garantir uma determinada ordem de coisas tendo em conta o que foi legado e transmitido pelas gerações anteriores e tido como importante na construção de uma colectividade ideal. Este conceito é aqui trazido porque entendemos que há necessidade de compreender a tradição para que se possa determinar como a mesma persiste e sobrevive às grandes transformações que ocorrem na sociedade.

Socialização - de modo geral, a socialização refere-se ao “*processo de aquisição de conhecimentos, paixões, valores e símbolo. É, ainda a aquisição de maneiras a agir, pensar e sentir próprias dos grupos, da sociedade, da civilização em que o indivíduo vive*” (GALLIANO, 1981:303).

Para BERGER & LUCKMANN (2004:144), “*nenhum indivíduo nasce membro da sociedade; este nasce com predisposição para a sociabilidade e se torna membro da sociedade a medida que apreende e interioriza as normas e valores vigentes na sociedade que o rodeia*”.

Existem duas etapas do processo de socialização: a primeira, socialização primária que é aquela que ocorre na influência e no contexto das reacções familiares, onde o indivíduo aprende e interioriza as normas sociais, valores culturais e os costumes do meio social em que está inserido (Idem).

A segunda é a socialização secundária que consiste na interiorização de “Sub mundos” institucionais ou baseados em instituições. A socialização secundária é referida ainda como “*a aquisição de conhecimento, definições específicas, funções com raízes directa ou indirecta na divisão do trabalho*” (Ibidem:146).

Tendo em conta que os ritos de iniciação acontecem longe dos contextos familiares e são ministrados a indivíduos adolescentes e que já passaram por um processo de socialização primária, acredita-se que estes são uma instituição socializadora secundária, onde os indivíduos adquirem um conhecimento específico, que os prepara para a vida adulta: os rapazes incorporam os valores da masculinidade e as raparigas incorporam os valores da feminilidade. É nestes ritos que os rapazes e as raparigas makuas se tornam homens e mulheres, interiorizando valores e normas inerentes aos papéis sociais que passarão a assumir.

Cidadania – a palavra cidadania foi usada na Roma antiga, como indicação da situação política de uma pessoa e o direito que essa tinha ou podia exercer.

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar activamente da vida e do governo e do seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1998).

A cidadania pode ser definida como o gozo dos direitos civis, políticos e sociais, respectivamente, esses direitos significam aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade. O Estado é quem deve assegurar esses direitos, no momento que o indivíduo tem esses direitos violados, ele perde a sua condição de cidadão. Conforme defende CARVALO, (2001) “*ser cidadão é ter consciência de que se é parte integrante e responsável pelo meio em que está inserido e ser capaz de altera-lo, melhora-lo, para se formar um cidadão é preciso educa-lo, abastece-lo, de conhecimento de possibilidade para que possa exercer a sua cidadania*”. Ainda para este autor,

A cidadania é ter consciência a partir da capacidade de organização, participação e interação social e não apenas a simples conquista de alguns direitos legais. Para o exercício da cidadania é preciso que o cidadão participe, seja activo, fazendo valer os seus direitos legais ou conquistados, (Idem).

O processo de construção da cidadania acontece por meio da formação de novas relações e consciências.

Identidade Social –*“identidade social envolve um complexo processo de combinação entre as expectativas do indivíduo sobre si e as expectativas que a sociedade tem sobre como este vai agir e se comportar em função dos seus papéis sociais”* (DUBAR, 1998).

É nestes termos que este autor fala na alteridade entre dois processos de construção identitária: atribuição, que consiste naquilo que a sociedade diz que o indivíduo é usado as categorias socialmente possíveis para tal e a interiorização, que acontece quando o indivíduo assume como verdadeira categorias sociais usadas para o definir. A identidade social está ligada ao reconhecimento que o indivíduo tem sobre si mesmo enquanto portador de características que o identificam através das categorias socialmente disponíveis. Ela resulta do processo de interação com os outros e com o meio social envolvente e que determinam que o indivíduo é, e o que os dizem que ele é na medida em que esses outros existem.

2. Ritos de iniciação de rapazes e raparigas do Bairro de Napipine

O Bairro de Napipine situa-se na Cidade Municipal de Nampula, com os seguintes limites geográficos:

Norte – Barragem do rio Monapo

Sul – Avenida do Trabalho

Oeste – Bairro de Murrapenia

Este – Rua da Unidade.

2.1. As fases da realização dos ritos de iniciação

2.2. Ritos de iniciação feminina e suas etapas

A vida é uma constante passagem de etapas determinadas pelas condições biológicas e pela cultura. Tem início com o nascimento e finda com a morte. Essas passagens são quase sempre marcadas por cerimónias e rituais, que VAN GENNEP (1997) chamou de ritos de passagem.

“Estes costumam se desenvolver por meio de três fases: 1) ritos de separação; 2) ritos de transição (margem); e 3) ritos de incorporação – cada qual tendo ou maior ou menor importância conforme cada rito de passagem” (Van Gennep, 1960, apud MELATTI, 1987:120).

A compreensão dos ritos dos ritos passa também por uma descrição dos mesmos. Neste ponto teremos uma caracterização geral dos ritos dos rapazes e das raparigas, de forma a

compreender a organização dos mesmos. Dois termos makuas designam os ritos de iniciação: *mossoma* para os rapazes e *emwali* para as raparigas. Dependendo da zona, áreas da zona litoral ou zona interior da província, os ritos de iniciação podem assumir diferentes denominações: *ehoalawa* para os ritos dos rapazes e/ou *ikoma* para os ritos da rapariga, com o objectivo de preparar os adolescentes para a via adulta.

Os ritos de iniciação das raparigas, tal como referem BONNET & IVALA (1999), são relativamente menos aparatosos e duram menos tempo comparativamente aos ritos dos rapazes. Os ritos das raparigas acontecem quando as meninas atingem a maturidade biológica, ou seja, aquando da primeira menstruação. Quando tal acontece, a progenitora da rapariga comunica à pessoa mais velha e responsável de família e sua madrinha (caso existir antes da sua 1ª menstruação). Designa-se a rapariga de *malye* nesta fase antes da sua preparação para ser mulher.

Depois deste acto, a família reúne-se e organizam-se os preparativos para a realização da cerimónia de *emwaliye*. É neste propósito em que os familiares da rapariga se encontram com os líderes tradicionais da área onde vivem e juntos agendam o dia e o local onde deve decorrer a cerimónia. É neste local em que durante 2 a 3 dias a menina aprende os bons hábitos da vida: respeito aos próximos, aos mais velhos e as identidades sócio-governamentais e políticos, para além dos domésticos. Depois deste processo, a rapariga é considerada como estando preparada para contrair o matrimónio.

Menstruação, casamento, gravidez e menopausa, acham-se todos envolvidos na efectivação do significado, não simplesmente na expressão deste. A mudança chega a uma mulher, é rebeldia e registada inicialmente no corpo; somente depois é que o significado se revela. O que o ritual se revela consciente e inconscientemente é o que antes permanecerá oculto, mas está agora pronto para ser desvelado. Depois, ela não mais conhece parcialmente ou por ouvir dizer, mas por verificação psique ou alma, (SHORTER, 1989:85e 86).

Cada etapa percorrida a um compartimento um espaço socialmente estabelecido para a actuação de determinado papel. Portanto, passar de um compartimento a outro implica dizer que a pessoa em transição vive um momento grave uma vez que se encontra no limiar de duas etapas, ou seja, fora de qualquer espaço social.

Durante a segunda fase também conhecida por período limiar, o “transitante” tem característica ambíguas passando por um domínio cultural que pouco ou nada tem dos atributos do passado ou futuro; encontra-se em posição intermediária, no limiar de uma outra fase, a

margem. Para TURNER (1974:117), “*as entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes convenções e cerimoniais*”.

Num terceiro momento, também chamado segregação, o transitante consome de facto a sua passagem, retornando a um estado relativamente estável no qual ficam claros quais os seus direitos e obrigações sociais. Espera-se, portanto, que o sujeito ritual se comporte de acordo com normas de costume e poderes éticos, uma vez que está vinculado a uma posição social e esta posição está vinculada a padrões de conduta.

Durante os ritos de iniciação, a menina sofre a perda ou mudança; metaforicamente falando, ela sofre a sua morte e renascimento, sentindo-se irrevogavelmente separada da infância. Segundo Malinowski (1973) apud TAVARES (1994:3),

numa idade que varia com o clima e a raça e que se estende de cerca dos nove aos quinze anos a criança entra na idade da puberdade. A puberdade não é um momento ou um ponto de transição, mas um período mais ou menos prolongado de desenvolvimento, durante o qual o aparelho sexual do sistema de regressões internas e o organismo em geral são inteiramente refundidos.

Cabe ao processo ritual portanto purificar todos aqueles que a eles se submetem a uma espécie de obrigação social com as forças sobrenaturais. Assim sendo, aqueles que se esquivam dos ritos iniciatórios da reclusão carregam estigma e acredita-se que tudo desagradável que acontecer na vida deles é reflexo de não terem passado pela reclusão.

2.3. Os ritos de iniciação dos rapazes e suas etapas

Segundo os entrevistados, para os rapazes os ritos de iniciação são realizados com uma conversa de antecedência dos pais do rapaz. O pai do rapaz é quem deve sair ao encontro do responsável mais velho e responsável da família da sua esposa. Este indica quem deve ser o *somo* (padrinho do rapaz). De seguida, realizam-se os seguintes rituais: corte de cabelo do rapaz com significado que ele já vai à vida militar onde irá mudar de vida ou ganhar outra vida; mata-se uma galinha para significar que o rapaz já vai deixar de ser criança e passa à etapa adulta; a *makea* é posta num local onde a família realiza este ritual com o propósito de pedir aos antepassados que tudo corra bem.

Depois, o rapaz é encaminhado ao local onde irão decorrer os restantes rituais, tais como: corte de prepúcio (*ematiwa*) e é encaminhado ao local onde estão os outros. É neste local onde os

rapazes permanecem a fim de receberem os ensinamentos para enfrentarem a vida adulta até à cura dos seus sexos. Lá, no *pwaro*, o nome dos rapazes é *lukho*. Este termo não pode ser usado para chamar um rapaz depois de sair deste processo.

Segundo MARTINEZ (2008:32),

depois da iniciação o jovem pode tomar parte do pleno direito em todas as actividades da comunidade, tais como: casar se, participar nos sacrifícios tradicionais, sentar se no meio dos adultos, falar publicamente nas reuniões, tomar parte activa nas festas e nos funerais.

2.4. Os ritos de iniciação como instituição

De acordo com BERGER e LUCKMAN (2004) “*a realidade é ao mesmo tempo objectiva e subjectiva e qualquer compreensão teórica relativa a ela deve ter em conta estes dois aspectos*”.

Estes aspectos recebem um correcto reconhecimento se a sociedade for entendida como um processo dialéctico, caracterizado pelos três momentos, interiorização em que o mundo social objectivo era introduzido na consciência no curso da socialização, objectivação e exteriorização onde o homem e o seu mundo social actuam reciprocamente um sobre o outro. Segundo BERGER e LUCKMAN (2004), “*toda actividade humana está sujeita ao hábito*”. Este processo de formação de hábitos precede a institucionalização. E a institucionalização dá-se sempre que há tipificação recíproca de acções habituais pelos autores sociais, isto é, qualquer destas tipificações é uma instituição. As instituições são sempre partilhadas, acessíveis a todos os membros e grupos sociais e a própria instituição tipifica os autores e as suas acções. Elas também implicam historicidade e controle, ou seja, uma história da qual são produtos. Deste modo, as instituições controlam a conduta humana na medida em que estabelecem padrões de conduta previamente definidos.

As instituições constituem uma actividade humana objectivada, sendo assim, uma realidade objectiva. Mas estas objectividades das instituições é produzida e construída pelo homem como defendem BERGER e LUCKMAN (2004), “*a sociedade é um produto humano, a sociedade é uma realidade objectiva e o homem é um produto social*”.

A socialização primária é a primeira que o individuo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade enquanto a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos sectores do mundo objectivo da sua sociedade.

Para o caso do Bairro de Napipine, alguns rituais acompanham a transição da socialização primária para a secundária como é o caso dos ritos de iniciação.

A teoria da construção social da realidade de BERGER e LUCKMAN, enquadra-se no nosso estudo na medida em que consideramos os ritos de iniciação como uma instituição forjada pelos próprios indivíduos que se objectiva, passando a existir além dos indivíduos, isto é, uma actividade objectivada.

A instituição de ritos de iniciação tipifica as acções dos indivíduos, passando a controlar a conduta dos mesmos, na medida em que possui padrões de conduta previamente estabelecidos, visto que as instituições de ritos de iniciação são partilhadas e acessíveis a todos os membros da comunidade.

Conclusão

Depois de iniciados, espera-se que os rapazes e as raparigas mudem radicalmente, que deixem de ser crianças e se tornem maduros preparados para enfrentarem a vida adulta. Os ritos de iniciação são revestidos de significados e simbolismos, a prática ou não dos mesmos pode determinar ou não a posição e estatuto do indivíduo no meio da colectividade.

Os espaços de actuação do homem e da mulher são distintos tanto na vida doméstica, cerimonial, no trabalho ou na guerra, sendo necessário que o grupo, sobretudo os mais velhos e experientes, eduquem os jovens para o exercício diário das tarefas a eles futuramente atribuídas.

O conjunto de valores dos ensinamentos adquiridos nos ritos de iniciação ganha legitimidade moral, pois os rituais, os mestres, os símbolos, os objectos, e os ritos em si conferem aos iniciados um estatuto social, que suporta a plena afirmação da sua cidadania, porque durante os ensinamentos os/as iniciados/as aprendem as boas formas de vivência social e política.

Tanto para os rapazes assim como para as meninas, os ensinamentos são transmitidos por mediação de canções e dramatizações.

Bibliografia

- BERGER e LUCKMANN. *Construção Social da Realidade*. 24. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.
- BONNET, João Alberto de Sá e & IVALA, A, Zacarias. *Educação da rapariga no Norte*. Nampula, Cooperação Suíça, 1999.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- DALLIARI, *Direitos Humanos e Cidadania Moderna*. São Paulo, 1998.
- DUBAR, Claude. *A Socialização, construção, das identidades Sociais e Profissionais*, 1998.
- GALLIANO, A. G. *Introdução à Sociologia*. São Paulo, Harper & Row, 1981.
- GIDDENS, Anthony. *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa, Editorial Presença, 2001.
- MARTINEZ, Francisco Larme. *O Povo macua e a sua Cultura. Análise de Valores Culturais do Povo Macua no ciclo vital – Maúá (1971-1985)*, 2. ed. Editora Paulina, 2008.
- SHORTER, Bani. *A obscura formação de uma imagem: mulheres e iniciação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- TAVARES, Sérgio Corrêa. *A reclusão pubertária no Kamayurá de Ipawu: um enfoque biocultural*. Campinas, Unicamp, 1994.
- TURNER, Victor, W. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis, Vozes, 1977.

I. 4. Conchas de caracol e garrafas: um saber local e garante da reprodução fruteira no Distrito de Manhiça

Marcolino Alexandre Siteo⁵

Resumo

A abordagem científica dos conteúdos não é suficiente para a formação integral do homem, não por ser assistemática, mas pelo facto de apresentarem uma abordagem taxativamente científica que pouco tem a ver com aspectos inerentes à problemática das comunidades. Nestes moldes, recorre-se aos temas transversais que melhor denotam espaço de tratamento de aspectos específicos fora dos planos curriculares, embora também façam parte destes planos. Porém, não se faz um tratamento sistemático destes temas, relegando-os para segundo plano. Falar do recurso a conchas de caracol e garrafas no tratamento de plantas fruteiras para evitar a queda precoce de frutos é uma estratégia de abordagem de saberes locais, componentes da transversalidade, com o objectivo de desenvolver o trabalho iniciado por autores como Guilherme Basílio. Pelo método etnográfico concluiu-se que a população de Manhiça se socorre de conchas de caracol e garrafas para lutar contra as ventanias, seca, chuvas irregulares e intensivas. É importante que este saber local seja integrado no ensino.

Palavras-chave: Transversalidade; saberes locais; conchas de caracol e garrafas.

1. Introdução

A abordagem de temas transversais divide pensamentos devido à sua complexidade e incompreensão, sendo que alguns olham a transversalidade como pensamentos de domínio global, como a paz, doenças endémicas, segurança, liberdade, deixando ou ignorando os saberes locais que se integram nos aspectos culturais importantes para a construção do específico, individual e identitário das comunidades. São estes saberes, que levados à sala de aula, transformar-se-iam em estratégias motivadoras de aprendizagem dos alunos que veriam as práticas e saberes das comunidades valorizados na escola.

O trabalho baseou-se no método etnográfico para obter explicações de vários praticantes. Recorreu-se também à “fotografagem” e gravações aleatórias de conversas e transpostas para uma melhor análise e sistematização de consensos sobre os actos.

Refira-se que o levantamento destas práticas e saberes tem em vista a busca e integração de especificidades culturais e criar um corpus capaz de servir de referência para quem se interesse por novas pesquisas.

⁵Mestrando em Jornalismo e Estudos Editoriais; Docente na Universidade Pedagógica – Moçambique; Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica; Docente de Linguística de Português.

1.1. Metodologia de trabalho

O trabalho foi realizado com recurso ao método etnográfico por meio do qual foram tomadas notas de tudo quanto se observou e constatou no que tange ao uso de técnicas pela comunidade para evitar a queda precoce de frutos. Usou-se um roteiro espontâneo de levantamento de recolha de informações, o que permitiu a sua descrição, análise e explanação, baseada em narrações de experiências. Efectuou-se gravações de conversas, no tempo da pesquisa, a partir de entrevistas semi-estruturadas que integraram conversas abertas com o pesquisador. Este pesquisador percorreu alguns bairros e foi entrando em todas as casas onde tais práticas eram visíveis para entrevistar os seus donos. As entrevistas realizadas foram gravadas. As gravações foram transcritas para o papel para permitir análises. Tirou-se fotografias de plantas-alvo para uma melhor ilustração.

1.2. A cultura e os saberes locais

Na acepção de muitos autores, a cultura tem a ver com os modos de viver e ser, estar ou fazer de cada indivíduo, enquanto elemento integrante de grupo. Cada país e povo tem as suas práticas específicas, diferentes das dos outros povos (GONÇALVES, 2002). São as experiências individuais que se transformam em colectivas. Mais tarde, estas experiências poderão ser apropriadas por futuras gerações. Este facto dá espaço para a troca de experiências e intercâmbio cultural entre os povos.

As pessoas ou grupos de pessoas têm práticas próprias, modos específicos de fazer as coisas, que não dependem de ninguém. São acções pelas quais se orgulham por serem identidades próprias.

Como se sabe, as pessoas têm gostos peculiares determinantes de estilos sejam de cada indivíduo seja de cada grupo ou sociedade. Comem, bebem sentados em esteiras ou sobre sacos tecidos localmente. Vivem de duas refeições ou comem 6 vezes ao dia. Uns ainda sentem um vazio quando se desligam dos satélites e as suas vidas páram quando o *laptop* pára de funcionar enquanto outros basta-lhes que chova para produzir alimentos e garantir a sua sobrevivência.

Nesta perspectiva, MALINOWSKI (2009) afirma que todo este cenário coloca o homem numa situação de especificidade e capacidade de sobreviver às tentações da natureza (chuvas e calor intenso, tempestades, etc.). Um homem com as suas práticas está apto para lutar contra

quaisquer problemas sociais. Ainda na mesma visão, o autor coloca a possibilidade de o homem viver com base em crenças para a construção segura de sua vida que muitas vezes se transforma em práticas baseadas em saberes locais variados de acordo com os contextos.

Vários autores estudam as práticas e saberes locais, por exemplo, os ritos de iniciação, a medicina tradicional, a higiene e saúde pessoais, o culto dos antepassados, etc. MEDEIROS (2007) ao referir o uso de folhas *de mutthupulo, umpakala* descreve várias outras práticas ou saberes que garantem a erecção do pénis e a velocidade do sémen para a concepção no acto das relações sexuais entre jovens. Todo aquele que não passar por estas práticas, não será capaz de se procriar, salvo algumas situações. Ora, o recurso a estas práticas é importante por fazerem parte da cultura de determinados povos. A sociedade discrimina jovens que vivem à margem destes saberes e práticas.

É uma guerra social para quem pretende efectuar um estudo sobre estas práticas, tal como aponta dos SANTOS (2002), pois a sociedade engloba uma multiplicidade de atitudes que a própria sociedade não questiona e nas quais confia e pratica. A cultura e os saberes locais relacionam as diversas acções subjectivas dos indivíduos.

Neste âmbito, a população de Manhiça, além das descrições sobre práticas e saberes ditos por Guilherme Basílio em seus estudos, em *Calanga* e *Motaze*, apresenta outras práticas que não ficariam para trás e suscitaram curiosidade para análise e discussão da possibilidade de integração em currículos locais a serem aprendidos por todos, num contexto formal. Estes estudos usam não só as plantas como também as técnicas de pintar os caules das fruteiras, as conchas de caracol e garrafas como estratégia para garantir a reprodução de determinadas plantas e evitar a queda precoce de frutos, como adiante veremos.

1.2.1. Saberes locais: o uso de conchas de caracol e garrafas em fruteiras no distrito de Manhiça.

Tal como fizemos referência no início deste artigo, a abordagem sobre os saberes locais enquadra-se na grande discussão que se tem vindo a desencadear sobre a cultura, pois a sua conceituação envolve práticas, modos de viver, experiências e tudo quanto satisfaz ou faz com que o indivíduo sobreviva às exigências da natureza. O uso de conchas de caracol e garrafas constitui uma estratégia de sobrevivência daquele povo e, por isso, há necessidade da sua abordagem no contexto formal.

A este respeito BASÍLIO (2006) avança que com o recurso aos parâmetros curriculares nacionais se pode aproximar os saberes locais ou comunitários aos formais, tornando-os universais. A ideia de universalização destes conhecimentos, segundo Clifford Geertz *apud* BURKERT (1996), parte do pressuposto de que estes saberes, por serem regionais ou comunitários se baseiam em subjectividade e em crenças. A sua abordagem no contexto formal (escolas) exigirá uma explicação dos procedimentos usados pela comunidade, para garantir uma melhor compreensão.

Refira-se que nenhum conhecimento tem eco sem ligações com histórias e tradições dos povos. Um bom exemplo é a abordagem científica de uma língua como o Português de Moçambique que implicaria aceitação do uso desta em contexto moçambicano sob influências de várias línguas locais de origem *Bantu*, que tanto influenciam na comunicação. Assim, pela padronização e abordagem sistemático-formal este saber tornar-se-á universal. É assim também que os saberes locais deixarão de ser conhecimentos implícitos e passarão a ser explícitos.

Na Manhiça, a população não se deixa vencer pelas epidemias e muito menos pela desgraça de ver as suas plantas florirem e deixarem cair os seus frutos antes do tempo. Há sempre estratégias usadas para colmatar esses problemas, tornando-se em saberes colectivos de quem crê nos seus efeitos, cf., as imagens abaixo:



Imagem 1

Fonte: o pesquisador

Esta é uma jaqueira que após florir os seus frutos não atingem a fase de amadurecimento e caem muito antes “queda precoce ou prematura”, e a família nada aproveita.

Nestes moldes, a família procura encontrar caminhos para evitar a queda recorrendo à experiência e a saberes locais e não à pulverização.



Imagem 2

Fonte: o pesquisador

Repare-se na imagem aqui apresentada. É uma papaieira cujos frutos caem todos antes do tempo. Dela não se colhe nenhuma papaia. Este facto, constitui uma enorme preocupação para a sociedade que se vê a ter que cortar a planta e efectuar novo plantio.

Importa salientar que esta desgraça não somente acontece com as papaieiras, mas, com várias outras plantas fruteiras como: laranjeiras, mangueiras, cajueiros, abacateiras, ateiras, jaqueiras, etc. Ao abordar estes assuntos STRAUSS (2010) afirma que a sociedade, por dispor de capacidade de pensar, adopta estratégias para colmatar estas adversidades. Para ilustrar esta informação veja-se as imagens abaixo:



Imagem 3

Fonte: o pesquisador

O caule de uma mangueira é pintado para assegurar que suas flores não caiam na primeira concepção. É uma técnica usada por alguns residentes como um saber que ajuda na solução de seus problemas.



Imagem 4

Fonte: o pesquisador

Nesta outra imagem, uma concha de caracol surge atada ao ramo também para evitar que esta laranjeira deixe cair todos os seus frutos antes do amadurecimento. Esta mesma concha de caracol é também usada por mães para medicar os filhos. Ora, se não se consegue encontrar conchas de caracol, pode-se recorrer a garrafas, tal como ilustra a imagem abaixo.



Imagem 5; Fonte: o pesquisador

Podemos ver uma garrafa atada ao ramo de uma abacateira. É uma garrafa qualquer, que não precisa de ser tratada, nem de ser especial; temos simplesmente que introduzir água nessa garrafa.

Apontei assim, acima, imagens e atitudes ou práticas tradicionais que numa sociedade enorme como Moçambique e com uma múltipla diversidade cultural múltipla levariam os pais a discussões sobre a necessidade ou não da transposição destas práticas e saberes para o contexto escolar. A meu ver, não haveria problema nenhum, pois estas práticas não irão de nenhum modo substituir o estudo das matemáticas e várias outras ciências universais, mas acima de tudo irá dotar o aluno de um conhecimento universal englobado de sua própria cultura. Os alunos verão os factos e práticas do seu quotidiano representados e abordados nas escolas podendo ser isto um garante de assimilação e de outras aprendizagens.

Trata-se de um momento aberto para a abordagem seja de temas transversais, tal como avança BASÍLIO (2006), seja de um subcapítulo aberto para os saberes e práticas locais. Seria estudo comparativo entre as sociedades locais e as de outros pontos do país.

As práticas locais são um substracto do saber científico, afirma o autor acima citado, o que não significa que não possam ou devam ser abordadas na escola. É a partir do local que se constroi o universal.

1.2.2. Razões de uso de conchas de caracóis e garrafas

As plantas fruteiras são bastante sensíveis às epidemias e à seca. Em tenras idades ou em alturas em que estejam a florir pela primeira vez, os seus frutos não se desenvolvem o bastante para o consumo. Os frutos, em tenra idade caem e a população vê a sua produção retardada. E eis que estratégias são encontradas para colmatar tais ocorrências como avança um dos nossos informantes. Segundo ele, há muita coisa que se faz, que não tem explicação científica, no entanto funciona. Diz ele:

Não existe qualquer ciência para a fertilização de uma planta que não dê frutos. Recorre-se ao caracol para parar a queda de frutos, uma queda prematura, porém, nas primeiras vezes de concepção de frutos: são o exemplo de papaeiras, que mesmo sendo machos dão frutos, mas ligados por um longo embrião. Tem sido difícil para as mafurreiras, mas fácil para as laranjeiras, porém, uma árvore da mesma família não sofre tal infertilidade - o limoeiro é protagonista de tesão e fortificação sexual; pode-se dizer que o caracol aparece como uma ajuda à possibilidade e onnipotência de Deus. Fim (informante 1 C.P.)

Segundo este informante o recurso seja a concha de caracol seja as garrafas para evitar que frutos caíam prematuramente não tem explicação científica. É continuidade de um conhecimento dos antepassados, que lhes foi transmitido, oralmente. O facto de estas práticas não terem uma base e explicação científica não é razão de preocupação para pensadores modernos, pois saber-se-á que se trata de um pensamento em volta das práticas locais. São simplesmente conhecimentos que por vezes não funcionam noutras comunidades. São baseados em crenças de que se o outro fez e deu certo, então também o posso fazer. Acredita ele que algumas plantas podem ser designadas machos, em tradução literal de *nsinha wa wanuna*, mas que de nenhum modo isso condenaria a planta, bastando a capacidade de florir e o que irá acontecer é que envolta por uma concha de caracol ou por uma pequena cerimónia de *kuphalha* a planta pode dar frutos, tal como se ilustra nas imagens abaixo:



Imagem 6

Fonte: o pesquisador

Se se reparar com maior atenção nesta papaieira é observável que seus frutos estão ligados ao caule por um embrião que se alongou e que tais frutos, durante o processo de crescimento e pelo alongamento dos embriões cairão mais abaixo. Nela não está pendurada nenhuma concha de caracol nem garrafa, muito menos temos o caule pintado, todavia, pode ser que os donos tenham efectuado a cerimónia seja de *kuphalha*, seja do recurso à capulana.

Agora oiçamos agora o que diz um dos informantes a esse respeito:

Disseram-me que devia ir à procura de Nkulani ou caracol para pendurar em plantas que não segurem os seus frutos. É típico de tangerineiras, abacateiras e laranjeiras; Para mafurreiras se, se aperceber que uma criança a teria trepado, então tal criança, se for neto e não filho, trará a infertilidade à planta e, para que isso não aconteça, é preciso que, de imediato, seja punida por uma vara (Informante 2, C.P.)

Esta é mais uma razão para dizer que não precisamos de ver seja o caracol seja a garrafa pendurada na planta. As várias estratégias para fazer com que uma planta segure os seus frutos e evitar quedas precoces, como afirma o informante abaixo:

Numa papaeira deve-se efectuar uma cerimónia tradicional que se denomina hu larayela yi munhu wa ntebulani, significa aplicação de tsumane sobre a planta impossibilitada de dar frutos Também se aplica tsumane quando a planta dá papaias, no entanto, alongando-se mais por se tratar de uma planta macho e que ao florir não chega a fecundar e tais flores caírem, denomina-se, tal planta, Ntsune! A este processo deve-se seguir uma porrada da planta por uma capulana que é geralmente usada para levar o bebé ao colo: u wu kuapa hi ntéhè. São tratadas (ku laraèla) por um primogénito Sobre o recurso a garrafas, nada sei, eu simplesmente vejo em plantas sem saber o que aquilo significa. Para esta mafurreira nada se pode fazer. (Informante 3 C.P.)

Em função das transcrições acima, constata-se que todos os informantes são unânimes em afirmar que qualquer planta que não dê frutos é cortada e jogada fora ou usada como lenha. Em meu entender, estas afirmações não são exactas, pois aquilo que se queriam referir é que somente vai à brasa a planta que não florir.

Ora, o que acontece é que todos são unânimes em afirmar que a concha de caracol é pendurada em plantas que floriam, evitando assim a queda prematura de seus frutos, (cf., imagem 3). Em relação às *mafurreiras*, repare-se o que acontece também:



Imagem 7

Fonte: o pesquisador

A planta ilustrada é uma *mafurreira* que não pode ser cortada e usada como lenha por florir e não dar frutos. A condição para o tratamento de uma planta é a capacidade de florir. E,

flori a mafurreira. Assim, uma garrafa é pendurada num dos seus ramos, contendo água normal, tal como afirma o informante 4:

Usa-se a garrafa quando as plantas florescem para que não caiam. Mete-se uma água qualquer, isto é, a de consumo. É típico para laranjeiras, papaeiras, abacateiras, mafurreiras. Antes de se colocar aquela garrafa as flores caíam. Esta prática/saber é um ganho para nós. Todos os vizinhos aqui têm domínio desta prática e também antes usavam muito a concha de caracol.(Informante 4, C.P.)

Portanto, como disse, há sempre uma saída para cada tipo de planta e há vários mecanismos que a comunidade usa para garantir que suas plantas dêem frutos aumentando assim a sua dieta alimentar.

Contudo, saliente-se que a garrafa e o caracol não são as únicas práticas destes povos. Há, para o caso da mafurreira, o uso da capulana que tenha sido usada para a levar um bebé ao colo, tal como refere o informante 2, auxiliado pelo informante 3, que afirma que se pode usar areia envolvida num pano, que deverá depois ser pendurado num dos ramos da planta.

No geral, deixando para trás a mafurreira, são várias as estratégias usadas pela comunidade para garantir que suas plantas não deitem abaixo as flores e frutos fazendo com que suas plantas caiam em desgraça. Uns usam conchas de caracóis e garrafas, outros usam ervas como *nkulane*; usam trapos contendo areia; capulanas e bate-se nas crianças que trepam as plantas que não tenham dado ainda frutos pela primeira vez, etc.

Nestes moldes e sustentando o pensamento de STRAUSS (2010) podemos aceitar que estas práticas se transformam em saberes locais e em modos específico-particulares de cuidar de suas vidas. Eles conseguem garantir a subsistência até aos níveis possíveis pela socialização visto que qualquer um que creia é capaz de usar estas práticas em contextos específicos e independentes, pois não envolvem nenhuma acção exorcista. E, se a ideia é simplesmente de crer e, crença é acreditar na possibilidade de factos terem acontecido sem os termos visto, e acreditar que podem acontecer, então, aceita-se que estas têm um carácter funcional, que pode ser usado em escolas, sejam integrados como partes do currículo local ou como temas transversais. A meu ver, devem ser abordados, de forma profunda, para se tornarem relevantes e serem bem assimilados e colocados em prática, seja pelos professores, seja pelos alunos. É um saber local que se irá tornar comum pela partilha, como afirma BASÍLIO (2010), e posteriormente alcançará o carácter científico pela construção sistemática e reconstrução em diferentes contextos de uso.

1.3. Conclusão

A vida relaciona-se com a natureza e esta por sua vez varia de comunidade para comunidade. As dificuldades enfrentadas pelas comunidades são distintas devido às condições às quais eles se sujeitam e às diversidades culturais. Cada sociedade tem práticas e saberes característicos e com as quais se identificam.

Ao pensar-se assim, questões de identidade inserindo-se na cultura, remam ao grande “construto” da transversalidade e que a sua abordagem carece de conhecimentos não tão tácitos, mas que tenham que ver com as experiências. A população de Manhiça faz muito para lutar contra a queda precoce de frutos. Ora, não muito se pode fazer a uma planta que não floria, pois esta é condição para a concepção da planta. Assistemáticamente a população sabe, com recurso às conchas de caracol, garrafas, *nkulane*, *nteye*, garrafas, *tsumana*, *ku phalha*, trapo com areia entre outros procedimentos, fazer com que os frutos cresçam até ao amadurecimento e consumo.

Também, refira-se que estes saberes podem ser abordados na sala de aula e que se podem realizar experiências a partir de explicações dadas, embora estas sejam baseadas em crenças, porque nada se faz sem crenças e mesmo a vida é uma crença. A aprendizagem da física suporta-se em experiências, podendo ou não suceder ou fracassar. O mesmo pode acontecer com os saberes locais.

1.4. Sugestões de abordagem de saberes locais em escolas

Os conteúdos referentes aos saberes locais, como o uso de conchas de caracol e garrafas, ervas, areia em trapos, *kuphalha*, pintura de caules, etc., não somente devem ser abordados como temas transversais, como refere Guilherme Basílio, pois nestes moldes são responsabilizados a pessoas ou professores, em casos de classes elevadas, que pouco sabem ou dão importância a estes. Ou se nestes moldes tiver que acontecer, o melhor é integrar personalidades ligadas à comunidade e que efectuem tais práticas. Numa outra análise, em classes baixas, temas de género devem ser integrados como subcapítulos de capítulos referentes à cultura, sociedade e economia, por exemplo, na disciplina de português quando se aborda unidades temáticas como *família ou comunidade*. Assim, o professor deverá, ao referir às actividades e práticas locais, permitir que os alunos não sintam diferença na abordagem destes em relação aos outros conteúdos como matemática, português, ciências sociais ou naturais, etc.

Referências bibliográficas

- BURKERT, Walter. *A criação do sagrado*. Lisboa, Edições 70, 1996.
- BASÍLIO, Guilherme. *Os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convénio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.construcaodeaberes locais>. Arquivo capturado em 10 de Junho de 2014.
-
- _____. *O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais*. *Educação e Fronteiras*. Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97, maio/ago. 2012. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.construcaodeaberes locais>. Arquivo capturado em 10 de Junho de 2014.
- GONÇALVES, António Custódio. *Trajectórias do pensamento antropológico*. Lisboa, Universidade Aberta, 2002.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica de cultura*. Lisboa, Edições 70, 2009.
- MEDEIROS, Eduardo de. *Os senhores da floresta: ritos de iniciação dos rapazes macuas e lómuès*. 1ed., Porto, Editores Sá, 2007.
- SANTOS, Armindo dos. *Antropologia Geral: Etnografia, Etnologia, Antropologia social*. Lisboa, Universidade Aberta. 2002.
- STRAUSS, Claude Lévi. *Mito e significado*. Lisboa, Edições 70, 2010.

I. 5. Multiculturalismo e interculturalidade na Educação Moçambicana

Guilherme Basílio⁶

Resumo

O presente artigo intitulado *Multiculturalismo e interculturalidade na Educação Moçambicana* apresenta uma reflexão sobre a educação multicultural e o capital cultural. Analisa a diversidade cultural apontando a necessidade do diálogo intercultural na escola moçambicana. Moçambique é um país com vários grupos culturais. Para que haja uma harmonia na diversidade, a escola moçambicana deve veicular uma política multi-intercultural assente no respeito, reconhecimento e diálogo entre as culturas. Com efeito, a educação multi-intercultural parte de pressuposto de que o reconhecimento da diversidade cultural na escola enfatiza o diálogo, unidade e convivência entre as culturas e sujeitos culturais. Neste artigo, enfatiza-se a relação intrínseca entre educação, currículo e cultura e entende-se que a educação e currículo são realidades impregnadas na cultura. A educação alimenta-se de conteúdos culturais transformados em conhecimento curricular. A preocupação pela diversidade cultural fundamenta-se, por um lado, no entendimento de que os saberes escolares são resultantes da construção cultural, pelo outro, pela percepção de que as culturas nacionais estão em constante diálogo com as culturas internacionais. Assim, a escola torna-se espaço de encontro de culturas diversas que são resgatadas no processo de socialização de valores e conhecimentos. A integração das culturas na escola responde os imperativos assentes no respeito, no reconhecimento e na valorização das culturas na sala de aulas.

Palavras-chave: Educação, cultura, diversidade cultural, interculturalidade.

Introdução

O tema de *Multiculturalismo e Interculturalidade na Educação Moçambicana* proposto para a sua análise é recente na literatura educacional moçambicana e pretende responder à questão da convivência cultural entre os diversos grupos étnicos nas escolas moçambicanas. O tema mostra-se importante, não só pela questão de convivência cultural, mas também porque levanta um questionamento sobre as tendências actuais viradas para a homogeneidade nas formas de actuação e participação económica, política, social, cultural que podem conduzir à perda das identidades culturais locais.

Uma outra razão que interessa referir é o facto de a escola servir-se de elementos e valores das culturas moçambicanas na construção do conhecimento escolar. De facto, a pedagogia culturalista defende que a educação e a cultura estão intrinsecamente ligadas e que os

⁶ Licenciado em ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica (UP), Mestre e Doutor em Educação: Currículo (Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente de Hermenêutica, Políticas Públicas de Educação, Administração Pública e Grupos de Pressão (nos cursos de Pós-Graduação), Hermenêutica, Métodos de Estudo Investigação Científica e Prática Docente (Graduação).

conhecimentos socilaizados na escola resultam da reconstrução da cultura. A escola transforma os conteúdos culturais em saberes científicos. A escola busca o potencial das culturas para construir os quatro pilares de saberes: saber aprender, saber fazer, saber ser e saber estar.

Nesse processo de busca de culturas para a construção de conhecimento, exige-se que haja o reconhecimento, valorização e o resgate das culturas moçambicanas. Com efeito, a escola recorre aos saberes construídos por sujeitos pertencentes às culturas moçambicanas. Para isso, um tema de multiculturalismo e da interculturalidade nas escolas moçambicanas faz sentido partindo-se do pressuposto de que a política cultural assenta no resgate e na convivência cultural no mapa nacional.

Por tradição, a escola transmite os valores, conhecimentos e práticas resultantes da construção cultural às crianças, aos jovens e aos adultos. Para isso, faz-se valer a tese de que os conteúdos que a escola estrutura e socializa são originários da cultura. Neste sentido, a cultura é uma componente indispensável na construção do conhecimento escolar.

Os projectos da educação são projectos do Estado que se articulam com os projectos da sociedade. Assim, a dimensão cultural do facto educativo tem o seu substrato nas normas e nos valores instituídos por uma determinada sociedade. A educação inscreve-se nas realidades culturais, económicas e sociopolíticas.

Moçambique é um mosaico cultural e cada cultura expressa e simboliza a prática de determinado grupo humano. Os indivíduos representantes de cada cultura também são diferentes uns dos outros em pensamentos e acções. Contudo, esses indivíduos articulam colectivamente as suas diferenças culturais formando outras culturas específicas resultantes dos acordos interculturais. A educação intercultural e transcultural busca construir relações de interdependência entre as culturas internas e estrangeiras.

A mobilidade cultural ocasionada pelos movimentos migratórios, pelos meios de comunicação social, pelos produtos da globalização, incentiva a criação de um espaço de diálogo e de interacção cultural na escola. As culturas nacionais convivem interagindo com as culturas estrangeiras. Nessa interacção, criam-se novas identidades dos sujeitos, novas culturas, novas práticas que são reintegradas na escola.

1. Educação e cultura

Pela definição, a cultura é um conjunto de expressões verbais e corporais, de costumes e usos, de hábitos e tradições, de crenças e ritos cultivados e transmitidos de geração em geração. A cultura é um repositório de saberes que engloba saber fazer, saber ser, saber estar e saber aprender. Jean-Claude Forquin (1993) discute a noção de cultura partindo da evolução do conceito. Para Forquin (1993: 11) a cultura não é apenas um derivado da natureza, mas também um fruto de construções humanas. Assim, duas acepções são fundamentais para compreender a cultura: a primeira, que ele próprio considera tradicional, individual e normativa a partir da qual se define cultura como um *“conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais (...)”*, e, a segunda, a mais descritiva e objectiva que Forquin (1993: 11) define como *“conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo humano”*. A segunda acepção suscita mais comentários, uma vez que tais traços são considerados mais quotidianos e tradicionais ligados às instituições tradicionais e aos objectos materiais.

Terry Eagleton (2003) retoma o conceito da cultura a partir da etimologia e apresenta três significados. O primeiro significado de cultura designa, segundo Eagleton (2003, p. 9), *“‘lavoura’ ou ‘cultivo agrícola’, o cultivo do que cresce naturalmente”*. O conceito de cultura como actividade humana deriva do trabalho, agricultura. Assim, a cultura deriva da natureza trabalhada. A partir da actividade produtiva, o termo foi ganhando uma outra fisionomia que é entidade ou educação. No segundo sentido, a cultura designa um processo material que se transformou em questões espirituais do homem, abrindo-se às crenças científicas e religiosas. O terceiro significado do conceito de cultura volta-se ao primeiro e tem a sua raiz do latim, *colere*, querendo significar o cultivar, o habitar. O *colere* aproxima-se ao cultus e logo culto, o termo religioso que denota adoração e que em Kant, significa educação.

De acordo com Basílio (2010: 140), a noção de cultura no sentido acima exposto supõe

crenças, leis, ritos, expressões, costumes, hábitos, vivências, tradições partilhadas por um grupo humano. Isto é, um conjunto de padrões de comportamento, de crenças, sistemas de valores morais e materiais, de organizações institucionais partilhados por um determinado grupo de pessoas ou uma comunidade, mas que resulta das suas aspirações e das suas construções.

Basílio destaca o facto de que a cultura é um dos componentes que distingue o homem de outros seres irracionais. Partindo do termo cultivo, chega-se à conclusão de que a cultura é fruto do trabalho humano. Cultivar é um predicado que implica especificamente o ser humano. Na noção de cultura subjaz o conceito de educação. Estas duas noções não se excluem. Educar é oferecer um conjunto de valores categorizados em valores morais, culturais e epistemológicos.

A cultura é um produto natural e fruto de transformação da natureza em objectos significativos e cognitivos. No primeiro caso, conforme Eagleton (2003: 12): “*a natureza produz cultura que transforma a própria natureza*”. Nesse contexto, a cultura é um meio de auto-renovação da própria natureza; isto é, a cultura é o objecto pelo qual a natureza rejuvenesce. O processo de rejuvenescimento acontece com a intervenção humana sobre a própria natureza. No segundo caso, a cultura compreende o fazer humano. Essa volta à raiz que é cultivar.

Na concepção da cultura como fruto do trabalho humano que interfere a prática educativa, Severino (2001) expõe três dimensões fundamentais que mediam a existência humana e que se impregnam na vida educacional, a saber: a prática produtiva, a prática política e a prática simbólica. Essas três dimensões são fundamentais para o currículo escolar. Na primeira, o homem estabelece relações com a natureza e transforma-a, através do trabalho, em objectos da cultura. A natureza é culturalizada segundo as necessidades do sujeito. Segundo Severino (2001: 49): “*pelo trabalho, o homem obriga a natureza a adaptar-se ao seu modo de ser e não mais se adapta a ela, como os demais seres vivos*”. A dimensão do trabalho articula-se com as dimensões políticas e simbólica. Na dimensão política, a cultura é o espaço e coeficiente do poder. As relações sociais são transformadas em relações do poder. A cultura existe porque os homens vivendo em sociedade estabelecem relações de produção e de reprodução. Na dimensão simbólica, a cultura resulta das representações humanas. Ela não é apenas resultado da natureza, mas de apropriação de significados sociais, económicos e políticos. O homem fala, escreve e apreende a realidade com os símbolos culturais, ou seja, com o viés da sua cultura.

2. Educação, currículo e cultura em Moçambique

A cultura e o currículo não podem ser vistos de forma separada na teoria educacional. A educação e currículo são realidades imbricadas na cultura. A educação se alimenta de conteúdos culturais transformados em conhecimento curricular. De facto, as teorias do currículo demonstram que os conteúdos escolares transmitidos de geração em geração são conteúdos

culturais trabalhados no tempo e no espaço. Moreira e Silva (2008: 26) apontam que o *“currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”*.

Moreira e Silva (2008) avançam a ideia de que o currículo é um campo de produção e criação simbólica e cultural. A partir desta constatação, afirma-se que a educação e currículo actuam como *“partes integrantes e ativas de um processo de produção e de criação de sentidos, significações, de sujeitos”* (Moreira e Silva, 2008: 27).

O currículo é concebido segundo as intenções oficiais que respondem determinadas políticas de um aparato em vista a transmissão da cultura do Estado. Não obstante essa intencionalidade, os resultados reflectem não a intencionalidade oficial porque a transmissão da cultura decorre num contexto de significados activos dos materiais recebidos pelos indivíduos.

As intenções oficiais presentes na pauta curricular e cultural expressam uma relação de poder. Na educação, o currículo e a cultura estão profundamente implicados nas relações de poder. Com efeito, toda política curricular expressa uma relação de poder, isto porque o currículo responde as intenções políticas. A selecção de conteúdos culturais que se tornam o conhecimento escolar após a sua estruturação obedece às intenções políticas.

Em Moçambique, pesquisa sobre o currículo e cultura como componentes fundamentais da educação começa a ganhar terreno a partir da reforma educacional de 1992 e se consolidou, em 2003, com a introdução do currículo local que advoga a integração de conteúdos relevantes para aprendizagem local na escola. A concepção do currículo local e a sua integração na prática pedagógica articulando-se com o currículo nacional sinaliza um momento significativo para o reconhecimento e o resgate das culturas moçambicanas. O reconhecimento das culturas moçambicanas e, posteriormente, a sua integração na escola responde à intenção política de consolidar a unidade nacional e desenvolver o património cultural da nação.

Juridicamente essa intenção encontra-se expressa na Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação, no Artigo 5, no qual se anuncia a necessidade de valorizar as línguas nacionais como componente da cultura. No quadro desse artigo, pode-se ler: *“O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação”*.

Como se pode observar, o artigo refere o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana e não avança as possibilidades do seu resgate e integração na escola. A intenção política da unidade nacional e da construção de uma cultura única a partir da qual outras culturas seriam representadas era muito forte. A política de uma única nação e uma única cultura atrasou o processo de integração das culturas nacionais na escola.

O objectivo de construir um Estado único com uma cultura específica estimulou a construção de um currículo nacional que se distanciou das línguas e das culturas locais. Os direitos culturais eram restritos, as culturas locais eram quase fechadas ao desenvolvimento moderno. Havia falta de comunicação entre as culturas nacionais. Não resta dúvida que o projecto da construção de uma e única cultura nacional teve os seus pecados ao excluir as culturas tradicionais autóctones na educação. Esse foi um dos motivos invocados pelos estudiosos de currículo para fundamentar a tese de que o currículo não pode ser considerado apenas como um conjunto de conhecimentos adensados, sequenciados, mas um artefacto sociocultural construído pelas populações nativas.

Na tentativa de resolver o problema de distanciamento, o MINED fez uma reforma a partir da qual no currículo se defende a tese de que as políticas educacionais fundamentam-se em teorias culturais. Assim, é objectivo do MINED integrar na escola as culturas moçambicanas. A integração das culturas locais na escola assenta nos pressupostos baseados no respeito pelas culturas. Esta política resgata os grupos minoritários que só tinham uma existência privada, adquirem uma existência pública. De facto, fazer justiça aos grupos culturais minoritários não só para afirmar a sua existência pública, mas conferir a legitimidade para questionar a sua pertença a sociedade moçambicana.

A reforma curricular de 2003 introduziu uma componente do currículo local que visa não só reconhecer a diversidade cultural, mas também integrar as culturas nacionais na escola. A integração das culturas na escola confere estatuto político aos grupos culturais. Trata-se de reconhecer os direitos culturais que permitem aos indivíduos construir as suas identidades pessoais e colectivas. Os direitos culturais representam uma expressão política vinculada à construção da cidadania e ao reconhecimento dos grupos minoritários. São direitos culturais, todos os direitos de escolher e falar uma língua, praticar crenças, construir a identidade social, assumir um grupo étnico e respeitar o género e a sexualidade.

A reivindicação pela identidade cultural é um fenómeno que aconteceu em vários países do mundo. Alain Touraine (2008) escreve, no seu livro, *Um novo paradigma* afirmando que as minorias europeias reivindicam os seus direitos culturais. Os húngaros, os catalões e os curdos da Turquia constituem as minorias que lutam pela legitimidade das suas culturas no plano internacional. Touraine (2008: 168) destaca que estas “*minorias defendem sempre os seus direitos culturais, particularmente o uso da própria língua na escola e na vida administrativa*”.

A luta pelos direitos culturais mobiliza os indivíduos a se unirem pela mesma causa. Afirma Touraine (2006: 171) “*os direitos culturais têm mais força de mobilização do que os outros, é porque são mais concretos e dizem respeito sempre a uma população determinada*”. Os direitos culturais resultam da extensão dos direitos políticos enquanto expressão vinculada a formação de cidadãos, mas os direitos culturais se caracterizam pela protecção e identificação de determinadas populações a partir das suas práticas.

Forquin (1993: 24) destaca que quando a escola busca legitimar os “*contextos culturais no interior dos quais emergem e se institucionalizam os conteúdos escolares*” demonstra que toda a aprendizagem passa pela aquisição e pela assimilação de certos valores culturais nacionais e locais e pela interacção entre as culturas.

Para Forquin (1993: 25), o currículo é “*produto da experiência, de alguns conhecimentos, de atitudes e valores considerados por grupos humanos, institucionalizados e socializados pela escola*”. Nessa esteira de argumentação, Sacristán (2000: 15), sustenta que “*o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, a socialização que se atribui à educação escolarizada (...)*”. No seu estudo sobre a cultura, Sacristán (2000: 34), define o “*currículo como projecto selectivo da cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*”.

O sistema educativo serve-se das culturas e das histórias locais para organizar os conteúdos, pois a escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal e desenquadrada. Os conteúdos escolares são organizados em função da realidade local. Tais conteúdos são originários de várias culturas que estruturados se tornam conhecimentos. A política de um currículo nacional num país multicultural como Moçambique é boa para consolidar a identidade nacional, mas tem de ter em conta o diálogo intercultural.

3. Reflectindo sobre a educação multicultural e o capital cultural

Michael Olneck (2007) apresenta uma reflexão sólida sobre a educação multicultural e o capital cultural. Ele aponta que nas origens teóricas e práticas, a educação multicultural foi concebida, nos Estados Unidos, como um *“movimento multifacetado que possui um conjunto de ideias, objetivos, práticas e comunidades de discursos e de interesses”* (Banks, Gibson, Sleeter e Grant apud Olneck, 2007: 13). De acordo com os fundadores e seus continuadores da teoria multicultural, a educação multicultural como área de pesquisa educacional nasce como uma resistência à dominação cultural europeia.

A educação multicultural parte de pressuposto de reconhecimento da diversidade cultural na escola. Esta educação advoga um encontro multicultural no mapa nacional. A integração de conteúdos culturais resultantes das experiências construídas pelos grupos sociais, étnicos e linguísticos tem sido o ponto de ordem. Trata-se de uma educação que visa defender os interesses culturais dos grupos não dominantes no currículo. A característica fundamental dessa educação é o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. Desde a sua origem, ela tornou-se uma luta pelo respeito dos direitos culturais. A educação multicultural procura, sobremaneira, cultivar as atitudes, os valores e os comportamentos democráticos entre os grupos culturais no sentido de criar harmonia e respeito. Esta educação ordena o estatuto e os sistemas culturais nas instituições educativas visando criar justiça para aqueles sistemas que perderam poder devido a dominação cultural.

A educação multicultural insiste no reconhecimento do capital cultural de cada grupo social nas instituições educativas. A defesa pelo reconhecimento dos direitos culturais responde a tese segundo a qual o fraco aproveitamento pedagógico é resultado de as instituições educativas estarem amarradas na transmissão da cultura dominante e desconhecida dos alunos. O multiculturalismo opera nas instituições educativas para redefinir ou transformar o capital cultural dominante que estas instituições transmitem.

Em todos Estados dominados pelo sistema colonial, a escola defendeu um capital cultural proveniente da cultura dominante. Esse capital teve uma força energética de submeter todas as culturas ao seu domínio. A dominação cultural europeia em África e, sobretudo, em Moçambique foi forte e esteve sob alçada da assimilação. As escolas do aparato colonial dedicaram-se a transmitir a cultura portuguesa como um capital cultural reconhecido em detrimento das culturas construídas dentro dos grupos étnicos existentes.

A dominação política e económica colonial se estendeu para o âmbito cultural. Ela condicionou um distanciamento entre a cultura tradicional autóctone e a cultura escolar. A cultura tradicional autóctone ficou subordinada à cultural estrangeira. A política de exclusão cultural foi herdada pelo aparato moçambicano até a década de 90. A busca da unidade nacional fez com que o capital cultural defendido pelo aparato colonial continuasse a reinar nas instituições educacionais. As culturas tradicionais locais sentiam-se excluídas nas instituições educativas. As escolas continuaram a determinar o capital cultural a transmitir e reproduzir hierarquias do conhecimento seguindo o modelo colonial. Continuaram a definir e legitimar as fronteiras entre o conhecimento curricular institucionalizado e o saber resultante de experiências populares.

Em termos legais, a escola identificava-se como espaço multicultural, mas na prática mostra-se resistente às culturas tradicionais autóctones. A luta pela construção do Estado moçambicano, da cultura nacional e da identidade solidária moçambicana levou as escolas a fomentarem exclusão das culturas. Na lógica da construção da cultura nacional, as escolas traduziram-se em instituições de formação e socialização do capital cultural dominante. As formas de organização da escola, de construção do conhecimento e de avaliação expressavam o modo de reprodução dos sistemas dominantes.

As escolas passaram a seleccionar o capital cultural conveniente para a sala. As resistências culturais foram mostrando que a escola deveria ser uma instituição de encontros culturais. Instituição legitimadora de culturas que dialogam entre si. Portanto, o capital cultural nacional seria constituído por várias culturas que se legitimam no interior de cada grupo étnico. As manifestações culturais dos grupos étnicos nacionais constituem a riqueza epistemológica nacional. O tufo, as timbilas de Zavala, a marrabenta e outras formas de manifestação cultural formam o capital cultural seleccionado pela escola moçambicana. As expressões culturais seleccionadas adquirem um poder e representam a cultura nacional. De todas as formas, toda a selecção cultural provoca um conflito entre os grupos culturais, porque o capital cultural desempenha um papel significativo na determinação do estatuto e do poder de cada cultura.

Bourdieu lido pelo Olneck (2007) apresenta três formas da existência do capital cultural. A primeira forma do capital cultural expressa-se em estilos, maneiras e formas de comportamento, interacção e expressão. Na primeira forma constata-se afinidades culturais em reacção às expectativas institucionais valorizadas. A segunda forma do capital cultural diz

respeito à objectivação das coisas culturais produzidas e apropriadas. As coisas culturais são interiorizadas e corporizadas de forma individual ou colectiva. São das coisas culturais objectivadas as leis, a história, a música, a dança, arte, etc. A terceira forma, que expressa a existência do capital cultural, está presente nas qualificações académicas. As qualificações académicas expressam a diferença cultural entre o qualificado e os receptores da cultura.

A partir dessa análise, constata-se que as escolas são instituições não só de produção e reprodução do capital cultural, mas de legitimação desse capital. A escola selecciona os comportamentos e práticas desenvolvidas fora do ambiente escolar independentemente do seu valor para aprendizagem. O multiculturalismo pretende, na sua forma, mostrar os cuidados que a escola deve observar na selecção do capital cultural por três razões:

- 1) o capital cultural proveniente da escola não é independente de outros tipos de capital;
- 2) as turmas presentemente favorecidas nesta distribuição de capital cultural podem adoptar estratégias que travam as tendências de redefinição do capital cultural e,
- 3) o multiculturalismo é inerentemente contraditório no tocante à redefinição do capital cultural (OLNECK, 2007:13).

A educação multicultural reabilita o potencial cultural existente. Ela sustenta a diversificação das culturas valorizadas reconhecendo, sobremaneira, que o conhecimento escolar deriva de outros tipos de saber. Essa educação multicultural luta pela diversificação dos materiais didácticos e dos conteúdos. Em suma, a educação multicultural luta pela incorporação dos reportórios culturais dos alunos. Define e redefine as políticas culturais a partir de pressuposto de que o valor das práticas culturais depende de relações objectivas inter-grupais determinadas fora da escola. Desta forma, a política da educação multicultural é validar as experiências e os referenciais culturais de cada grupo na sala de aula. Portanto, o multiculturalismo transforma os mecanismos de relacionamento e defende o valor dos produtos culturais e das práticas dos grupos sociais. Luta pela igualdade cultural reconhecendo as diferenças culturais. Porém, o multiculturalismo não defende a interacção e o diálogo intercultural.

4. A educação intercultural e transcultural: um desafio para as escolas

Nos três últimos séculos, o mundo assistiu a uma onda de mobilidade interna e externa de sujeitos. Nos seus movimentos, os sujeitos levam consigo os saberes científicos, políticos, culturais, etc. As epistemologias do sul encontram-se e dialogam com as epistemologias do

norte; as culturas nacionais encontram-se com as culturas internacionais. Este processo de movimentação de culturas, tradições, saberes denomina-se de "mobilidade epistemológica e cultural".

Na verdade, a cultura enquanto componente espiritual do homem, ela não é fechada nem é fixa; está em constante transformação. Se o pressuposto é de que a cultura é expressão máxima da actividade humana, ou seja, resulta do trabalho humano, então cada movimento dos sujeitos representantes da cultura implica o movimento da própria cultura. O diálogo dos sujeitos culturais condiciona uma interacção das culturas. Desta forma, pode-se afirmar que ocorre uma mobilidade cultural. A mobilidade cultural e epistemológica é facilitada através dos meios de comunicação social e dos movimentos migratórios.

A mobilidade dos sujeitos cria a interculturalidade e transculturalidade, ou seja, condiciona um encontro dialógico entre culturas nacionais e internacionais; identidades individuais e colectivas; identidades nacionais e estrangeiras; saberes locais e nacionais; saberes nacionais e universais. A partir do processo da mobilidade dos sujeitos, as identidades culturais e epistemológicas nacionais e locais cruzaram-se com as identidades culturais e epistemológicas estrangeiras. Nesses encontros resulta que as diferenças culturais foram se articulando colectivamente a partir das interacções. A partir das interacções, os saberes científicos e as culturas tornaram-se nómadas. Eles circulam de uma sociedade a outra. Essa mobilidade epistemológica e cultural é facilitada pela globalização. Hoje, a educação transmite saberes e culturas provenientes de várias sociedades. Os contactos constantes entre diversas culturas, aplicação de teorias educacionais estrangeiras (transferências de teorias) colocam em relação vários saberes e culturas.

A mobilidade cultural e epistemológica é fundamentada a partir da vida ilimitável dos sujeitos. Os sujeitos encontram-se num contexto biológico e geográfico onde decorrem os processos de formação da identidade transcultural e intercultural. As tendências de globalização expressam a formação da interculturalidade e transculturalidade. A uniformização das culturas, das políticas e dos saberes em nome do desenvolvimento global leva à despolitização dos Estados e à perda de espaços de identificação a partir dos quais se desenvolviam identidades individuais e nacionais. Os indivíduos assimilam culturas desconhecidas movimentadas pelo mercado global. Ao se aproximarem do mercado global, as pessoas absorvem determinadas culturas que vão se cruzando com a cultura nativa.

Os processos de interculturalidade e transculturalidade ameaçam a construção de identidades e culturas locais na escola. O local no sentido de algo singular específico, tende a extinguir-se devido o intercâmbio de culturas mobilizadas pelos meios de comunicação social. Na escola assiste-se a uma manifestação das culturas nacionais e internacionais; um vaivém de culturas; um movimento de saberes interiorizados pelos sujeitos. Tal como acontece na escola, também em casa há um fluxo de culturas invadindo a sala de estar. Assim, o local geográfico é substituído por local discursivo. A convivência entre a cultura local e nacional, nacional e internacional cria um campo heterogéneo. A interacção permanente de culturas heterogéneas do mundo pode levar ao nascimento de hibridismo cultural e não à morte das culturas locais.

A interculturalidade e a transculturalidade são novos paradigmas discutidos pelos estudiosos de políticas educacionais. A interculturalidade e transculturalidade são paradigmas que pretendem substituir o paradigma da educação multicultural que suportava a tese do reconhecimento cultural, mas não interacção cultural.

A interculturalidade tem lugar no debate educacional porque pretende incentivar uma interacção cultural e um diálogo entre as culturas. A interculturalidade coloca duas ou mais culturas em interacção de uma forma horizontal e sinérgica. Assim, a política intercultural defende que nenhum grupo cultural encontra-se acima de outro. A interculturalidade favorece a integração e a convivência das pessoas pertencentes a culturas diferentes.

A educação intercultural e transcultural tende a criar relações interculturais que visam construir um ambiente de diálogo e convivência entre as culturas. A pedagogia intercultural contradiz a política de multiculturalismo que socializava a ideia do reconhecimento e respeito às culturas, mas não o resgate, a interacção, o diálogo intercultural. De facto, a educação multicultural desenvolveu uma política com duas características fundamentais: 1) defesa pela igualdade de oportunidades educativas, a equidade e luta contra todos os tipos de discriminação racial, étnica, sexual, linguística e religiosa; 2) a busca de abordagem curricular introduzindo, no currículo, mudanças que permitem romper a hegemonia de um único tipo de conhecimento, de cultura e de língua.

A educação multicultural tendia a resolver o problema relacionado ao reconhecimento do outro como sujeito. Esta educação visava construir um mapa nacional para cristalizar a política cultural. Em Moçambique, o multiculturalismo caracterizou-se pela luta pelo reconhecimento das diversas culturas nacionais que foram marginalizadas pela política colonial. A luta pelo

reconhecimento das culturas inscrevia-se no princípio da unidade nacional e acompanhava todo o processo de construção do Estado nacional. A unidade cultural respondia os pressupostos políticos segundo os quais era necessário construir um único Estado com uma cultura nacional.

Em oposição às características do multiculturalismo, foi criado um novo paradigma a partir do qual se advoga o convívio e diálogo. As teorias de interculturalidade e transculturalidade na educação surgiram com o objectivo de construir um ambiente de interacção entre as culturas internas e externas. Estas correntes reconhecem a diversidade cultural, mas reforçam a convivência dialógica de vários grupos étnicos na escola. Contestam todo o tipo de teoria que reconhece a existência de várias culturas no mesmo mapa nacional, mas que não coloca em diálogo vários grupos culturais.

Moçambique é um mosaico cultural e cada grupo étnico existente no território luta pela auto-afirmação da sua cultura. A cultura nacional é resultado de encontro das diversas culturas que convivem e interagem com outras culturas. O Estado estabeleceu uma política cultural a partir da qual em cada ano se realiza o festival cultural. A política cultural moçambicana visa defender e promover os direitos culturais de cada grupo étnico, mas também criar um espaço de interacção das culturas. A política cultural promove um diálogo intercultural, uma interacção e uma convivência cultural.

Na verdade, a educação intercultural desenvolve três atitudes básicas, nomeadamente a visão dinâmica das culturas, crença nas relações quotidianas que se estabelecem através da comunicação ou diálogo e luta pela construção de uma ampla cidadania com igualdade de direitos. O encontro de diversas culturas e realidades socioeconómicas tornou-se um desafio que, em certos casos, provoca inúmeros conflitos étnicos, religiosos, culturais e sociais. As comunidades opõem-se a influências culturais homogeneizantes. O crescente movimento de migração marcado pela busca de novas possibilidades de subsistência cria uma diversidade fragmentada e uma unidade cultural.

Uma educação intercultural e transcultural deve ser pensada dentro de um processo interactivo social e cultural entre diferentes valores, opiniões, posições sociais e habilidades. A qualidade da educação em sociedades democráticas e multiculturais formula-se a partir dos encontros transculturais. Uma educação intercultural desenvolve-se em projectos colectivos. A educação transcultural é um processo de constante transformação e reconstituição cultural onde o desafio consiste na busca e reafirmação da identidade, na formulação de um projecto comum no

encontro entre diversas culturas. A educação transcultural exige a presença de educadores capazes de mobilizar as culturas para um encontro intercultural a partir do qual se vão construindo novas identidades culturais.

5. O dualismo cultural na escola moçambicana

Antes de mostrar o dualismo cultural na escola moçambicana, convém afirmar que a cultura é um repertório de saberes conhecidos por saber fazer, saber ser, saber estar e saber saber. Estes saberes são construídos e reconstruídos por diversos sujeitos nas suas interacções. Cada sujeito transporta consigo características da sua cultura. No encontro entre os sujeitos decorrem trocas de símbolos culturais. Esses símbolos culturais representantes de vestígios do espírito humano integrados na escola transformam-na em instituição multicultural.

Na verdade, a escola moçambicana caracteriza-se por dois cenários fundamentais. O primeiro cenário é a existência do mono-culturalismo. Nas escolas rurais, este cenário é evidente. A característica fundamental deste cenário é a socialização de único padrão de vida cultural. Os alunos apresentam na sua maioria um modo de comportamento cultural partilhado na comunidade. De facto, as escolas das zonas rurais caracterizam-se, na sua maioria, por um fenómeno mono-cultural. Por outras palavras, a população estudantil partilha a mesma cultura e a mesma língua. A escola socializa a cultura e a língua do Estado (institucionalizada) tendo em consideração as culturas e línguas locais. Embora as escolas rurais se considerem de monoculturais, aspecto que facilita a construção de currículo único - currículo nacional, ocorrem duas práticas culturais: práticas boas e práticas supersticiosas. O desafio para estas escolas é desmistificar o mito cultural.

A escola deve trabalhar no sentido de inverter as concepções arraigadas na base cultural desenvolvidas em alguns grupos étnicos existentes em Moçambique. De facto, nalgumas regiões de Moçambique as pessoas desenvolvem concepções culturais a partir das quais o fracasso escolar se explica com base nas forças espirituais; a infecundidade feminina é atribuída aos espíritos; a saudação entre vizinhos é feita através de encomendas de cobras ou relâmpagos, etc. Essas práticas culturais são consideradas inúteis na escola. Resulta daí um conflito entre a escola e as práticas folclóricas das pessoas inseridas nas comunidades. Um conflito porque os sujeitos praticantes encontram-se divididos entre viver e engrenar a cultura trabalhada e estruturada pela escola – cultura que responde aos interesses da classe dominante – ou as práticas folclóricas.

O segundo cenário é existência da escola intercultural e transcultural. Neste cenário, a escola encontra-se diante de grandes desafios criados pela globalização e pelos rápidos desenvolvimentos tecnológicos. A técnica criou uma indústria cultural. A Cultura deixou de ser uma propriedade de uma comunidade, pois é produzida e difundida para todo mundo. Os ventos de globalização vão carregando consigo as novas culturas e novas gramáticas produzidas pelas tecnologias de informação e comunicação.

No segundo cenário característica essencial é a predominância de várias culturas nacionais e internacionais. Trata-se de um cenário vivido nas escolas urbanas e suburbanas. O desafio que se assiste nestas escolas é, efectivamente, a articulação intercultural. A escola assume-se como instância a partir da qual interagem diversas culturas. Torna-se instituição que permite diálogo, relação e convivência das culturas. Além de facilitar o diálogo, a escola desafia-se em definir a cultura escolar a ser aprendida.

Em todos os momentos decorre uma mobilidade cultural. As migrações internas e externas dos sujeitos e os meios de comunicação social são responsáveis pela mobilidade cultural. A própria escola mobiliza variadas culturas nacionais e internacionais. Cada literatura que a escola usa expressa uma cultura. Se o pressuposto é pautar-se no respeito à cultura e na integração das culturas no processo de ensino aprendizagem, a questão que se pode colocar é que currículo a escola poderá construir.

Nas zonas urbanas um currículo híbrido faz sentido para integrar as sensibilidades culturais. Contudo, levantam-se as seguintes questões: em termos políticos como se legitima o princípio da cidadania num currículo híbrido? Como articular os currículos híbrido na questão da cultura nacional? Sabe-se que a escola, enquanto instituição política, tende a socializar uma cultura do Estado e preservar os valores da cultura nacional.

No passado, era considerado absurdo abordar na escola moçambicanas questões sobre gays, lésbicas ou travestis. Também eram insignificativas abordagens multiculturais na escola moçambicana. Hoje tornaram-se realidades infindáveis na escola. Os alunos que estão nas escolas urbanas de Moçambique são provenientes de vários grupos culturais. Assim, a escola deve estar preparada para esta realidade inquestionável.

Bibliografia

- TOURAINÉ, Alain. *Um novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje*. 2. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2006.
- PARASKEVA, João M, PEREIRA, Júlio Diniz e BILLINGS, Gloria Ladson. *Multiculturalismo, currículo e formação docente: ideias de Wisconsin*. Lisboa, Didáctica Editora, 2007.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo, UNESP, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo, Olho d' Água, 2001.
- MOREIRA, António Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- BASÍLIO, Guilherme. *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana* (Tese de doutoramento). São Paulo, PUCSP, 2010.
- MINED. *Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, MINED, 1983.
- OLNECK, Michael. *Poderá a educação multicultural aleterar o que conta enquanto capital cultural?* In: PARASKEVA, João M; PEREIRA, Júlio Diniz e BILLINGS, Gloria Ladson. *Multiculturalismo, currículo e formação docente: ideias de Wisconsin*. Lisboa, Didáctica Editora, 2007.

I. 6. Necessidade e possibilidade da Educação Patriótica em Moçambique

Juliano Neto de Bastos⁷ e Stela Mithá Duarte⁸

Resumo

A presente comunicação visa reflectir sobre a existência, a necessidade e a possibilidade de desenvolvimento da Educação Patriótica como tema transversal no contexto do sistema educativo moçambicano. A comunicação baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental e na experiência informada dos autores. Procura responder à questão: como tem sido a experiência do sistema educacional moçambicano no tocante à Educação Patriótica? Argumentamos que em Moçambique, as transformações socioeconómicas e políticas estão associadas à transição de uma economia centralizada para uma economia do mercado; a transição de um sistema político monopartidário para um sistema multipartidário que se pretende democrático, com toda a componente ideológica que cada um dos referidos paradigmas traz consigo. Assim, essas mudanças têm influenciado a abordagem da educação patriótica, notando-se a mudança da centralidade no processo de formação do Homem Novo colocada como acento tónico na 1ª República (1975-1990) para a construção de uma cidadania dentro de um contexto de pluralidade. Concluímos que, apesar de nenhum sistema educativo se constituir como apolítico, pois, regra geral, a educação reflecte e reproduz os interesses de classe, é imperioso que os valores patrióticos mais consensuais e, eventualmente, mais duráveis, abordados de forma transversal, possam espelhar os interesses dos vários actores, inseridos numa sociedade em construção, que se pretende plural, onde o respeito pela diferença ganhe primazia como elemento de coesão.

Palavras-chave: Educação patriótica; Patriotismo autoritário; Patriotismo democrático; Moçambique.

Introdução

Os temas transversais foram incluídos no sistema de ensino moçambicano a partir das últimas reformas educativas dos anos 2000 em diante. Por exemplo, no Ensino Secundário Geral foram definidos um total de 10 temas transversais que devem ser abordados nas várias disciplinas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, Cultura de Paz, Direitos Humanos e Democracia; Género e Equidade; Saúde Reprodutiva (ITS, HIV/SIDA; Saúde e Nutrição; Prevenção e Combate ao álcool, tabaco e outras drogas; Ambiente e Uso Sustentável dos Recursos Naturais; Desastres Naturais (cheia, seca, ciclone, sismo); Segurança Rodoviária; Preservação do Património Cultural e Identidade Cultural e Moçambicanidade. Na

⁷ Professor Auxiliar. Docente da Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de História-Maputo. Bacharel em Ensino de História e Geografia (UEM), Licenciado em Ensino de História (ISP/UP), Mestre em Políticas e Planificação da Educação (Universidade de Wits-RSA) e Candidato a Doutor em Estudos de Políticas Educativas (Universidade de Wits-RSA).

⁸ Professora Associada. Docente da Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Geografia-Maputo. Bacharel em Ensino de História e Geografia (UEM), Licenciada em Ensino de Geografia (ISP/UP) e Doutorada em Educação/Currículo (PUC-SP, Brasil).

Universidade Pedagógica, instituição vocacionada à formação de professores, são sugeridos os seguintes temas: Empreendedorismo; Currículo Local; Saúde Reprodutiva (HIV/SIDA); Educação para a Paz; Género; Preservação do Meio Ambiente.

Com este artigo pretende-se analisar a existência, necessidade e possibilidade de desenvolvimento da Educação Patriótica como tema transversal no contexto do sistema educativo moçambicano.

Como metodologia adoptou-se a pesquisa bibliográfica e documental e a experiência informada dos autores.

O artigo está estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar explora-se a importância dos temas transversais e, mais especificamente, da Educação Patriótica; seguidamente analisa-se o desenvolvimento da educação patriótica em Moçambique desde o período pós-independência até a actualidade; seguidamente são apresentadas as conclusões e sugestões e a bibliografia.

I. Os temas transversais no ensino

Os temas transversais surgem para dar resposta a uma série de inquietações que existem na sociedade contemporânea. O rápido desenvolvimento científico e tecnológico coloca à sociedade, no geral, e à escola, em particular, uma série de interrogações e desafios.

A escola tem que estar ligada mais profundamente à comunidade onde está inserida, contudo os planos curriculares estão assentes em lógicas tradicionais, das quais é difícil desprenderem-se.

Como forma de dar resposta a várias questões quotidianas, os sistemas educativos adoptam temas transversais, que sem estarem ligados directamente a uma determinada disciplina, perpassam o currículo e impregnam-no, permitindo colocar os alunos, os professores e a escola mais presentes no dia-a-dia das comunidades onde estão inseridos, ou seja, eles "*destinam-se a superar alguns efeitos perversos (...) que junto com outros de grande validade, herdamos da cultura tradicional*" (BUSQUETS, 1999:36).

Para GAVIDIA, os temas transversais constituem um "*símbolo de inovação, de abertura da escola para a sociedade...*" (2002:16).

O trabalho com os temas transversais pressupõe esta abertura da escola pelo facto de esses mesmos temas serem flexíveis na sua abordagem, que pode ser feita de diferentes formas e por diversos actores.

Temas como Segurança Rodoviária, HIV/Sida, Calamidades Naturais, Preservação do Ambiente, entre outros, são candentes na sociedade moçambicana e é importante que eles sejam trazidos à análise, reflexão, consciencialização e acção na escola, podendo e devendo receber vários contributos da comunidade para a sua abordagem.

A inclusão dos temas transversais numa dada escola não pode obedecer a normas rígidas, porque dependendo da realidade em que ela está inscrita, é possível identificar questões mais prementes que devem ser tratadas pelos alunos e professores.

Concordamos assim que os temas transversais constituem *"uma forma democrática de seleccionar o conteúdo escolar, no sentido de tornar oportuna a participação de outros elementos alheios ao sistema educacional formal (...) a família, os meios de comunicação, as organizações não governamentais e as instituições administrativas e políticas locais"* (YUS, 2002:46).

A abertura da escola à sociedade proporciona uma formação plena e integral do aluno ao nível do saber, saber fazer e saber ser/estar, tornando-o um indivíduo consciente das questões sociais, culturais, políticas e económicas que o rodeiam.

A transversalidade, juntamente com a interdisciplinaridade constituem-se como *"modos de trabalhar o conhecimento que visam a reintegração de dimensões isoladas umas das outras pelo tratamento disciplinar"* (BOVO, 2005:4).

Tal como afirma MORIN, os três pilares da certeza do mundo científico: (i) a ordem, a regularidade, a constância, o determinismo absoluto; (ii) a separabilidade e (iii) o valor da prova absoluta, encontram-se actualmente em desintegração (1999:49). Este autor desenvolve a ideia do pensamento completo, sendo que *"... a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interacções que desafiam as nossas possibilidades de cálculo; compreende também incertezas, indeterminações, fenómenos aleatórios..."* (MORIN, 1995:52).

Em Moçambique, a educação patriótica e, mais actualmente, a educação para a cidadania sempre constituiu preocupação a nível do desenvolvimento curricular. Actualmente, a educação para a cidadania incorpora a construção da identidade nacional, a valorização dos símbolos nacionais, o respeito à diferença e à diversidade, ao bem comum, às leis, à participação na vida social, cultural, política e económica da comunidade e do país em geral; ao exercício da democracia, à solidariedade para com o povo do seu país e de outros países do mundo.

II. A educação patriótica/a educação para a cidadania em Moçambique

Após a independência nacional e na perspectiva de construir uma nova sociedade moçambicana assumida como "*indissociável da criação do Homem Novo*" (MACHEL, 1975:159), coube à educação e cultura a tarefa de levar adiante a empreitada de criar esse Homem.

O Decreto-Lei nº 39/75 de 15 de Abril cria a disciplina de Educação Política em todos os graus e níveis de ensino, com a perspectiva de que iria "... *contribuir decisivamente para a criação de um Homem Novo moçambicano, aberto à crítica e á autocrítica, como uma visão científica e dialéctica do mundo*" (MEC, 1975:15). O entendimento que existia em relação a esta disciplina era que se tomasse em consideração para o facto de a Educação Política não se fazia só através da disciplina instituída, mas sim que todas as matérias ministradas e todas as aulas teriam que transmitir a ideologia dominante e formar politicamente.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou, no âmbito da sua II Reunião Nacional em 1977 um documento intitulado "O Homem Novo". Neste documento define-se o materialismo-histórico como sendo a base da formação do Homem Novo (MEC, 1977:15).

Em vários documentos da altura, elaborados sob chancela da Frelimo, é possível identificar características do Homem Novo como sendo o indivíduo politicamente engajado na transformação revolucionária, que trabalha para melhorar constantemente os seus conhecimentos políticos, científicos, profissionais, o seu comportamento político e moral; que se forma dentro da colectividade, através da crítica e autocrítica (MEC, 1977:23); que se libertou do obscurantismo e da superstição, assim como da mentalidade burguesa (MACHEL, 1977:5) ou então liberto de toda a carga ideológica e política colonial e de valores negativos tradicionais, capaz de apropriar-se da ciência e da técnica para a colocar ao serviço da revolução (RPM, 1983).

Na Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE) está explícito que "*na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método conduzir à criação do Homem Novo*" (RPM, 1983). Nesta óptica, o SNE fundamenta-se "*nas experiências da educação desde a luta armada (...) nos princípios universais do marxismo-leninismo e no património comum da Humanidade*" (Ibid.).

Resumindo, a criação do Homem Novo, constituía a pedra angular do processo revolucionário que caracterizou grande parte da Iª República (1975-1990). Por isso, pela via da educação e da reeducação procurava-se, pelo menos em teoria, alcançar esse desiderato.

Educação patriótica até 1992

A II Conferência Nacional do Trabalho Ideológico da Frelimo, realizada na Beira, em Junho de 1978, definiu que a *"orientação e o controlo político-ideológico da educação e cultura é função específica do Departamento do Trabalho Ideológico do Partido. O principal objectivo é a implementação das orientações no ensino, a todos os níveis e em todos os sectores"* (Frelimo, 1977:157).

Nesta senda, uma das tarefas atribuídas a este Departamento foi dinamizar a criação de células do Partido em todas as escolas, bem como definir as atribuições dessas células e as relações entre as diversas estruturas da escola (Ibid.:58). De entre as recomendações saídas desta Conferência, salienta-se o facto de que os professores de Educação Política, estando dependentes do MEC, deveriam também ser orientados pelo Departamento do Trabalho Ideológico do Partido (Ibid.:62).

Foi deste modo que a força ideológica do Partido se fazia sentir com toda a sua plenitude nas escolas. Numa análise das Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs), uma brochura publicada pelo MEC sobre as actividades planificadas para um determinado ano lectivo, neste caso de 1986, podemos observar uma série de medidas para melhorar e intensificar a Educação Patriótica. Sem pretendermos ser exaustivos, algumas delas podem ser destacadas: o carácter partidário e ideológico que tem que estar presente em cada disciplina; excursões e visitas a vários locais incluindo sedes dos órgãos do Partido, do Poder de Estado; organização de salas de educação patriótica; relatos de experiências pessoais por trabalhadores de vanguarda e dirigentes; explicação aos alunos sobre quem são os inimigos externo e interno, quem são os bandidos armados; organização de grupos de vigilância, treino político-militar; explicação aos alunos da importância do Serviço Militar Obrigatório (MEC, 1986:15).

Embora estas OTEOs não se refiram especificamente a "temas transversais", são dadas as seguintes orientações:

"... cada professor ao preparar as suas aulas deve saber explorar conteúdos que sirvam para a educação patriótica. Sem que cada disciplina se ocupe de questões de educação

patriótica, não será possível transmitir conhecimentos que sirvam de fundamento para o engajamento consciente dos alunos na construção do socialismo" (MEC, 1986:58).

As OTEOs dão ainda orientações para a constituição de Salas de Educação Patriótica nas escolas, sendo as mesmas destinadas a facultar o conhecimento na comunidade escolar dos "... *dirigentes do Partido e Estado, órgãos do Partido e Estado e suas funções, potencialidades económicas e principais projectos de desenvolvimento do País e da região*" (MEC, 1986:67).

Também eram dadas orientações de como as salas deveriam ser organizadas, com uma lista de itens que elas deviam conter, como, por exemplo: fotografias do Iº Presidente da Frelimo, do Presidente do Partido e Presidente da RPM, dos membros do Bureau Político, do Governador da Província, do Administrador do Distrito, dos heróis nacionais; organigramas com os órgãos do Partido e do Estado e suas funções; mapas ou outras formas de representação com as principais potencialidades económicas e projectos de desenvolvimento do país e da província ou distrito e sua localização; mapa de Moçambique, planisfério, exemplares da Constituição da República, principais resoluções das sessões do Comité Central e da Assembleia da República, colecção dos discursos do Presidente da RPM; as bandeiras do Partido e do Estado; Jornal do Professor; Revista Tempo; obra dos clássicos do Marxismo-Leninismo, cartazes referentes a datas comemorativas ou acontecimentos importantes (MEC, 1986: 67-68).

No referido ano de 1986, as escolas primárias não teriam salas de educação patriótica, mas teriam que ser afixados em lugares de honra as fotografias do Dirigente máximo do país e dos membros do Bureau Político e os alunos deveriam compreender o significado disso para o país.

Nas palavras de Lénine, como as que se seguem, publicadas no livro IX Congresso do Partido Comunista da Rússia, Moscovo, 1920, "*Devemos empregar todo o aparelho do estado para que os estabelecimentos de ensino, a educação extra-escolar, a preparação prática, tudo isto, sob a direcção dos comunistas, estejam ao serviço dos proletários, operários e camponeses trabalhadores*" (LÉNINE, 1977:21). No Discurso pronunciado no Congresso dos Internacionalistas de toda a Rússia, 05/06/1918, Lénine enfatiza que "*A tarefa da nova pedagogia fundamenta-se na ligação da actividade docente com a tarefa da organização socialista da sociedade*" (LÉNINE, 1977:121).

Em suma, neste período, o patriotismo que se procurava introduzir e desenvolver em Moçambique através da Educação patriótica nas escolas assentava basicamente nos valores

definidos pela FRELIMO, da perspectiva de tornar a sociedade homogénea, de pensamento único no quadro da dicotomia revolucionário- reaccionário que provinha já desde os tempos da Luta de Libertação Nacional (1964-1974). Portanto, era conduzido dentro da perspectiva de implantação de uma Ditadura do Proletariado. Assim, o patriotismo que se procurara alimentar enquadra-se naquilo que alguns autores consideram como *patriotismo autoritário* ou *patriotismo cego* que basicamente assenta nos seguintes fundamentos ideológicos:

- crença da superioridade de um país em relação a outros;
- fidelidade primária à terra, direitos de sucessão, cidadania legal e às causas defendidas pelo governo;
- lealdade sem questionamento;
- apoio incondicional aos dirigentes;
- indiferença às deficiências e a discórdia social dentro da nação;
- conformismo; dissidência vista como perigosa e desestabilizadora (WESTHEIMER, 2009).

A Educação Patriótica de 1992 até à actualidade

Como resultado das mudanças constitucionais introduzidas em 1990, novos valores emergem no contexto da democratização que paulatinamente se consolida, mas que foi-se impondo novos desafios relacionados com o verdadeiro exercício da cidadania, uma componente importante no quadro da educação patriótica. A IIª República procura distanciar-se da Iª, pelo menos do ponto de vista ideológico, apesar dos principais actores políticos permanecerem em actividade, procurando ajustar-se aos novos contextos onde novos actores procuram disputar o acesso ao poder.

O SNE é reajustado pela Lei nº6/92 de 06 de Maio de 1992, num contexto de multipartidarismo, economia de mercado e Estado de Direito, sendo que a carga ideológica relacionada com o Homem Novo e sua formação é retirada.

Fundamentalmente, no que tange à educação patriótica /educação para a cidadania, os novos contextos permitem perspectivar o desenvolvimento de um *patriotismo democrático* que, de acordo com WESTHEIMER (2009), se traduz nos seguintes pressupostos ideológicos: (i) crença de que os ideais de um país são dignos de admiração e respeito; (ii) fidelidade primária aos princípios que fundamentam a democracia; (iii) questionamento crítico e lealdade

deliberativa; (iv) cuidado e atenção às pessoas inseridas na sociedade com base em princípios específicos tais como, a liberdade, a justiça; (v) sinceridade na condenação das deficiências, especialmente dentro da nação; (vi) respeito e até mesmo encorajamento à dissidência.

Em suma, os requisitos básicos para uma educação patriótica/educação para cidadania parecem apontar para o respeito pelos direitos humanos, desenvolvimento do espírito de tolerância, sobretudo numa situação pós-conflito e respeito a alteridade.

Sem prejuízo da participação das escolas na definição de temas para a educação patriótica/ educação para a cidadania, quer-nos parecer que uma parte da experiência anteriormente acumulada⁹, no contexto da Iª República, podia ser aproveitada para disseminar aspectos gerais que constituam preocupação permanente da sociedade moçambicana, tais como a questão da unidade nacional, paz e reconciliação; o respeito à diferença, a valorização do património artístico e cultural; a necessidade de participar activamente no processo de democratização não só pelo envolvimento nos pleitos eleitorais, mas também através do uso dos direitos consagrados pela Constituição para reclamar, ou sugerir melhores formas de prestação de contas pelas elites políticas e compreender a necessidade de envolvimento em organizações da Sociedade Civil, como alternativa à hegemonia dos partidos políticos.

III-Conclusões

Apesar das diferentes transformações socioeconómicas e políticas que têm estado a ocorrer no país, fica claro, nesta comunicação, que um aspecto central que se nos apresenta relaciona-se com preocupação de formar o individuo integralmente de modo a que possa exercer devidamente a sua cidadania. Por outras palavras, procura-se, em última análise, dotar os cidadãos de princípios e valores consentâneos com os ideais que constituem, ou pelo menos parecem constituir, uma plataforma para a estabilidade social, politica e económica do país. Para a consecução deste desiderato, a educação é chamada a ajustar-se aos diferentes momentos de modo a cumprir cabalmente a sua função de preparar as novas gerações. A educação faz isso, ou procura fazer, também através dos temas transversais, de uma forma geral, e no caso vertente, pela via da educação patriótica/ educação para cidadania.

⁹ As OTEOs poderiam também voltar a desempenhar esse papel de uma forma estruturada garantindo que no mínimo alguns aspectos gerais devidamente identificados possam ser objecto de abordagem em diferentes disciplinas. Por sua vez, as escolas poderiam, tendo em conta o seu projecto educativo, identificar as questões candentes tendo em conta as comunidades onde estejam inseridas.

Sendo a educação patriótica /educação para cidadania, necessária, extremamente sensível e não raras vezes fracturante, existe toda a necessidade de se encontrarem amplos consensos no tocante à definição de aspectos mais convergentes do que divergentes que possam ser tratados nas escolas. Esta preocupação deve-se ao facto de reconhecermos que a escola geralmente reproduz o que ocorre na sociedade nas suas múltiplas vertentes, designadamente política, económica, social e cultural.

Bibliografia

- BOVO, Marcos. *Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da acção pedagógica*. Revista Urutágua Quadrimestral nº 7 Ag/Set/Out/Nov., 2005. In: <http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo/.htm>.
- BUSQUETS, Maria Dolors. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. S. Paulo, Editora Ática, 1999.
- FRELIMO. *II Conferência Nacional do Trabalho Ideológico* (documentos). Beira, Junho de 1978.
- GAVIDIA, Valentin. "A construção do conceito de transversalidade". In: NIEVES ÁLVAREZ, María et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Trad. de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, Artmed, 2002 (pp 15-30).
- LENINE, V. I. *Sobre a educação*. Vol II. Lisboa, Seara Nova, 1977.
- MACHEL, Samora. *A Nossa Luta*. Maputo, Imprensa Nacional, 1975.
- _____. *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*. Maputo, FRELIMO, 1977.
- MEC (Ministério da Educação e Cultura). *Anuário do ensino 1975*. Maputo, Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.
- _____. *O Homem Novo*. Documento de estudo elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura. II Reunião Nacional, Maputo, MEC, 1977.
- _____. *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o ano lectivo de "1986"*. Maputo, Imprensa Nacional de Moçambique, 1986.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da Universidade e do Ensino Fundamental*. Natal, UFRN, 1999.

- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.
- RPM (República Popular de Moçambique). Boletim da República. Lei nº4/83. I Série, nº 12. *Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Imprensa Nacional, 1983.
- RM (República de Moçambique). Boletim da República. Lei nº6/92. I Série, nº 19. *Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo*. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.
- YUS, Rafael. "Temas transversais e educação global: uma nova escola para um humanismo mundialista". In: NIEVES ÁLVAREZ, María et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Trad. de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, Artmed, 2002. (pp. 31-48).
- WESTHEIMER, Joel. *Should Social Studies Be Patriotic?* In: *Social Education*, 2009.73, 7, 318.

I. 7. Implementação de uma política de educação de “revolução silenciosa” na base da Psicologia Sistémico-vectorial: chave para a melhoria da qualidade de educação em Moçambique

*José Matemulane*¹⁰

*“De cada qual, segundo sua capacidade;
a cada qual, segundo suas necessidades.”*

K. Marx

Resumo

A formação e retreinamento, actualização dos conhecimentos e habilidades tornam-se uma questão-chave no respeitante a competitividade do indivíduo, organização, nação. Não é por acaso que os pesquisadores vêm dizendo que na sociedade moderna aparece em primeiro plano, a divisão das pessoas em formadas e não formadas. Se não formos capazes de fazer um salto educacional, seremos testemunhas de uma catastrófica derrota na batalha civilizacional ora em curso. Em termos relativos, não existem dúvidas de que o sistema de educação em Moçambique demonstrou ao longo das quase quatro décadas de sua existência, um crescimento qualitativo muito significativo. Infelizmente, essa “qualidade significativa” continua muito aquém das exigências mínimas que permitam ao país concorrer em pé de igualdade com os demais países neste mundo cada vez mais globalizado. Independentemente das controvérsias que possam existir em relação à legitimidade dos variadíssimos critérios de avaliação da qualidade da educação tanto a nível interno (inter escolar, interuniversitário, etc.), como a nível internacional (*rating* dos países), em última instância o indicador objectivo de qualquer sistema de educação é definido pela qualidade do capital humano, que se reflecte nas conquistas técnico-científicas alcançadas por uma ou outra sociedade, que permitem uma mudança qualitativa do nível de vida e bem-estar geral. Ora, nesse aspecto, Moçambique claramente lidera e continuará entre os líderes da cauda do *rating* mundial, enquanto não apostar num sistema eficiente de formação de capital humano, aproveitando ao máximo os meios, as capacidades e as potencialidades de que dispõe. A presente comunicação tem como objectivo reflectir sobre um modelo de educação mais ambicioso em termos qualitativos, baseado na Psicologia Sistémico-vectorial; propôr o desenho de uma pesquisa empírica baseada na **hipótese** de que a implementação da Psicologia Sistémico-vectorial como base pedagógica do sistema de educação permite o incremento do nível das capacidades cognitivas dos alunos.

Palavras-chave: Psicologia Sistémico-vectorial, capital humano, política educacional, capacidades cognitivas, competitividade.

Introdução

A formação e retreinamento, actualização dos conhecimentos e habilidades tornam-se uma questão-chave no respeitante à competitividade do indivíduo, organização, nação. Não é por acaso que os pesquisadores vêm dizendo que na sociedade moderna aparece em primeiro plano a

¹⁰ PhD., Psicólogo. Mestre em Psicologia e Pedagogia das NEE's. Docente da UP-Quelimane. Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas (NEPE) da UP-Quelimane.

divisão das pessoas em formadas e não formadas. Se não formos capazes de dar um salto educacional, seremos testemunhas de uma catastrófica derrota na batalha civilizacional ora em curso.

Em termos relativos, não existem dúvidas de que o sistema de educação em Moçambique demonstrou ao longo das quase quatro décadas de sua existência, um crescimento qualitativo muito significativo mas, infelizmente, essa “qualidade significativa” continua muito aquém das exigências mínimas que permitam ao país concorrer em pé de igualdade com os demais países neste mundo cada vez mais globalizado. Independentemente das controvérsias que possam existir em relação a legitimidade dos variadíssimos critérios de avaliação da qualidade da educação tanto a nível interno (inter escolar, interuniversitário, etc.), como a nível internacional (*rating* dos países), em última instância o indicador objectivo de qualquer sistema de educação é definido pela qualidade do capital humano que se reflecte nas conquistas técnico-científicas alcançadas por uma ou outra sociedade, que permitem uma mudança qualitativa do nível de vida e bem-estar geral. Ora, nesse aspecto, Moçambique claramente lidera e continuará entre os líderes da cauda do *rating* mundial, enquanto não apostar num sistema eficiente de formação de capital humano, aproveitando ao máximo os meios, as capacidades e as potencialidades de que dispõe. Neste trabalho, tenho como **objectivo** reflectir sobre um modelo de educação mais ambicioso em termos qualitativos, baseado na Psicologia Sistémico-vectorial; propôr o desenho de uma pesquisa empírica baseada na **hipótese** de que a implementação da Psicologia Sistémico-vectorial como base pedagógica do sistema de educação permite o incremento do nível das capacidades cognitivas dos alunos.

Uma análise superficial, baseada na simples avaliação das habilidades elementares de aritmética, escrita e leitura da maioria dos alunos, actualmente em Moçambique, não deixa indiferente a ninguém que se preocupe genuinamente pelo futuro do país, que é, há já bastante tempo, posto em causa, tanto por forças internas como (e principalmente) por forças externas, a julgar pelo estudo conduzido pelo Banco Mundial¹¹ que comparando os níveis de renda e riqueza entre 2003 e 2008, mostrou que *"a educação é chave para a redução da dependência da família*

¹¹ Primary Education Reform in Mozambique: feedback from the Ground, Lucrécia Santibanez e Louise Fox, Maio 2011, World Bank.

*da produção agrícola, e o aumento do nível de renda*¹². O impacto é mais significativo e directo para as pessoas que têm concluído o ensino primário do que para outros níveis de ensino” (3, pag. 4).

Perante esta “*ligação positiva entre a escolarização e o desenvolvimento económico e social*” (3, pag.4) torna-se legítimo questionar como é que a escolarização por si só, e nas condições em que ocorre no país, sem formação profissional (ainda que elementar), leva à multiplicação do consumo *per capita*. Pelo que se saiba, a multiplicação do consumo *per capita* pressupõe ou o incremento do poder de compra das classes sociais já existentes, ou o aparecimento de uma nova classe social com essa capacidade.

Para que não continuemos perpetuamente reféns de estudos com objectivos duvidosos, sob capa da nobre missão de “combate a pobreza”, é necessário que apostemos na criação de um novo sistema de educação que esteja livre, tanto de intervenções samaritanas, como do fenómeno de corrupção que flagela todos os tecidos da sociedade moçambicana. Um sistema baseado nas mais avançadas conquistas das ciências psicológica e pedagógica, como é o caso da Psicologia Sistémico-vectorial.

As correntes psicológicas como base de sistemas de educação e formação: alguns exemplos

As conquistas políticas e económicas dos Estados Unidos da América, onde o contributo das tecnologias Behavioristas deu origem à ideia de “fabrico do homem necessário” é uma ideia que começou com o manifesto de J. B. Watson e apoiada por B. Skinner, E. Thorndike, E. Tolman, E. Guthrie, K. Hall e outros, definindo os meios segundo os quais se deveria educar as crianças e em que tipo de sociedade deveriam viver. Esta ideia é até hoje transversal a todos os aspectos da vida dos EUA. Pela teoria Behaviorista, é possível prever e controlar o comportamento da pessoa com base na teoria das probabilidades. O conceituado método de tentativas e erros, é fruto do Behaviorismo. A base do “fabrico do homem necessário” tornou-se o método de motivação orientado para a memória activa a longo prazo e que forma habilidades de busca das leis gerais dos fenómenos. No processo de “fabrico” propõe-se à pessoa situações problemáticas, construídas nas relações de causa-efeito. O “pretendente ao sucesso” tornou-se

¹² Uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial em 2003, mostra que ter completado algumas classes do ensino primário contribuiu para o aumento do nível de consumo per capita nas zonas rurais em 6% e nas zonas urbanas em 12%, enquanto a conclusão do EP1 fez duplicar este efeito.

um ideal do Behaviorismo, que é a base da política social. A recompensa e punição foram usados para a motivação. Assim apareceu a tecnologia da actividade cognitiva que se espalha hoje em dia pelo mundo inteiro. O cálculo das probabilidades tornou-se decisivo para o sucesso do indivíduo [1].

A maior parte das conquistas da Europa Ocidental, no sec. XX, foi garantida pela Gestalt-Psicologia. A Gestalt-Psicologia deu origem a ideia de “fabricar indivíduo criativo”. A Gestalt significa um todo organizado, cujas propriedades não podem ser adquiridas através das propriedades das suas partes. As conclusões práticas dessa concepção foram primariamente formuladas por M. Wertheimer, W. Keller, K. Kafka [5] para o desenvolvimento do intelecto do indivíduo direccionado à resolução de problemas. Segundo esta teoria, as leis físicas, fisiológicas, psicológicas são isomorfias e definem o comportamento do indivíduo. A base do “fabrico do indivíduo criativo” tornou-se o método fenomenológico, que se orientava para a iluminação, *insite* e habilidade formativa de resolução de situações problemáticas por via da reestruturação dos elementos do sistema. No processo de “fabrico” propõe-se ao indivíduo situações problemáticas construídas na base de métodos do conhecimento científico. O “homem criativo” tornou-se objectivo principal da Gestalt-Psicologia e foi colocado na base da formação de quadros para a criação das altas tecnologias modernas. Para a motivação do homem foi usada a circunstância segundo a qual a imagem holística do sistema é, *à priori*, significativa para o indivíduo. A ideia do isomorfismo tornou-se determinante no trabalho de massas de pessoas [1].

A principal tarefa da Pedagogia Soviética resumia-se no facto conciliar o conteúdo da educação escolar com os objectivos da educação comunista, conectar o conteúdo da educação com a resolução de problemas sociais, políticos, económicos e culturais, rever as bases ideológicas e metodológicas da teoria da educação geral e criar, na base do Marxismo, uma nova concepção pedagógica do conteúdo da educação escolar.

A Psicologia Sistémico-vectorial como base do sistema de educação do “novo moçambicano”

A Psicologia Sistémico-vectorial é uma teoria criada por Y. Burlan e V. Tolkachev na base da teoria psicosssexual de Freud. Segundo eles a tipologia e o desenvolvimento das ideias de Freud, que descrevera em seu tempo dois centros do prazer da pessoa – oral e anal, depois de relacioná-los com definidas etapas do desenvolvimento da personalidade. Y. Burlan e V.

Tolkachev destacaram, ainda, seis centros do prazer, bem como supuseram que as aspirações e as necessidades a eles ligados manifestam não tanto em períodos distintos do desenvolvimento, como também se mantêm ao longo de toda vida da pessoa. Desta maneira, foram destacados oito centros independentes de prazer a que se chamaram de vectores psicológicos.

A existência de vector significa que a pessoa tem aspirações, necessidade de se realizar naqueles tipos de actividade que, de uma ou de outra maneira, se encontram ligados com o centro do prazer. Enquanto isso, os meios de realização de um vector concreto podem ser bastante diversificados e, na opinião dos autores, estabelecem-se antes de o indivíduo atingir a puberdade. A existência ou inexistência de concretos conhecimentos e habilidades necessários para um ou outro meio de realização, saem para além do âmbito desta tipologia. São também possíveis situações de não realização do vector, quando existem necessidades do mesmo, mas as condições de sua realização não existem, o que conduz a depressões e sentimento de insatisfação. O tipo da pessoa define-se pelos vectores que possui (representa-se pela simples numeração dos vectores). A quantidade de vectores existentes pode ser variada, desde um até a oito, mas na prática, existem frequentemente 2-4 vectores.

Na Psicologia Sistémico-vectorial, para cada um dos vectores descrevem-se as características do comportamento e motivação que predominam na pessoa, peculiaridades típicas da aparência, bem como a imagem arquetípica do papel desse vector na sociedade primitiva (o que dá a possibilidade de falar de manifestações das tipologias no quinto nível lógico¹³).

A seguir, apresentamos uma breve descrição desses vectores:

1. **Muscular.** *Tarefa principal:* trabalho físico monótono em direcção ao alvo. *Função da espécie:* caçador comum ou colector. *Possíveis defeitos:* ausência de motivação para o aperfeiçoamento do trabalho.
2. **Cutâneo.** *Tarefa principal:* separação do seu espaço do mundo exterior, conservar e acumular recursos. *Função da espécie:* comandante de grupo de caçadores. *Possíveis defeitos:* controlo exagerado da situação, avareza.

¹³ A programação neurolinguística prevê seis níveis lógicos para descrever a nossa experiência: **ambiente, comportamento, capacidades, valores e convicções, originalidade individual e missão**

3. **Anal.** *Tarefa principal:* acumular, conservar e propagar informação. *Função da espécie:* “retaguardista”, que educa as próximas gerações, bem como custódia e interrogatório de prisioneiros. *Possíveis defeitos:* conservadorismo excessivo, crueldade/dureza.
4. **Uretral.** *Tarefa principal:* inspirar e liderar pessoas. *Função da espécie:* “chefe”. *Possíveis defeitos:* incapacidade de “olhar para trás” – identificar os erros cometidos, compreender as suas causas e corrigir o percurso.
5. **Oral.** *Tarefa principal:* propagação de informação. *Função da espécie:* arauto¹⁴. *Possíveis defeitos:* incapacidade de guardar segredos.
6. **Visual.** *Tarefa principal:* capacidade de observar o mundo exterior, ver nele a beleza, defesa da vida como tal. *Função da espécie:* guarda de rebanhos. *Possíveis defeitos:* incapacidade de se defender, incapacidade de auto-sobrevivência.
7. **Audial.** *Tarefa principal:* coleta de informações ocultas do mundo. *Função da espécie:* guarda de rebanhos noturno. *Possíveis defeitos:* aspiração excessiva para si próprio, desligamento da realidade.
8. **Olfativo.** *Tarefa principal:* identificar os perigos potenciais antes que eles se tornem reais. *Função da espécie:* xamã¹⁵. *Possíveis defeitos:* suspeita excessiva, desconfiança dos outros.

Os vectores uretral, audial e olfativo são dominantes, o que quer dizer que, uma vez manifestados numa pessoa, não podem ser cobertos pela manifestação de outros vectores ou limitações associadas à educação ou predisposições sociais.

A Psicologia Sistémico-vectorial, como um dos mais modernos conhecimentos da Psicologia é capaz de fornecer a qualquer professor um conhecimento profundo sobre o psíquico da criança, seus desejos natos e capacidades de usar esse conhecimento no trabalho quotidiano.

As diferenças do nível e capacidades cognitivas entre as crianças são em grande medida condicionadas pelo seu conjunto vectorial. Em conexão com isso, a abordagem para a sua educação deve ser diferenciada. Isso não significa que se terá de formar turmas de audiais ou cutâneos e ensinar os alunos com programas diferentes. O que acontece é que depois de fazer o diagnóstico vectorial da criança poderemos usar, com cada uma das crianças, abordagens apropriadas bem como métodos de ensino e controlo de conhecimentos.

¹⁴ (Idade Média) oficial Opaco levava como declarações de guerra ou de paz, ou anunciava as funções Públicas.

¹⁵ Curandeiro, designadamente em certas culturas africanas e ameríndias.

Com a implementação da educação baseada na Psicologia Sistémico-vectorial, a individualização do processo de ensino torna-se uma tarefa relativamente muito mais fácil e confortável, libertando os professores de esforços gigantescos na procura da melhor abordagem para cada aluno em concreto. Por exemplo, para os visuais é importante a forma visual de fornecimento da matéria, e para os audiais - audial. Existem três vectores leitores: visual, audial e anal. Todos estes podem, como muito prazer, conhecer a ciência através dos livros. Mas ao cutâneo melhor é fornecer a matéria através de jogos e competições

A criança anal-audial preferirá um exame escrito e demonstrará nele melhores resultados, enquanto a criança visual ou oral dar-se-á bem num exame oral. Se escolhermos uma forma de controlo de conhecimentos na qual a criança não é forte, ela pode demonstrar resultados mais baixos, o que não significa que não tenha conhecimentos.

Em algum momento, quando a orientação vectorial da criança revelar-se claramente, poder-se-á introduzir a especialização das disciplinas. E então o audial poderá estudar profundamente a física, programação, o cutâneo - a matemática, ciências económicas, o visual - artes visuais e teatrais, o anal - história, etc.

Numa situação em que o sistema de educação vigente muito pouco se parece com um sistema, mas se assemelha a um polígono para variadíssimos tipos de experiências, torna-se, na minha óptica, pertinente propor e levar a cabo uma pesquisa empírica baseada na **hipótese** de que a implementação da Psicologia Sistémico-vectorial como base pedagógica do sistema de educação permite o incremento do nível das capacidades cognitivas dos alunos, sendo que o **objectivo geral** da mesma seria fundamentar teórica e empiricamente a necessidade da implementação de um sistema de educação baseado na Psicologia sistémico-vectorial, apoiando-se para tal, nos seguintes **objectivos específicos**:

1. Identificar os vectores de crianças/alunos finalistas dos vários ciclos do sistema de ensino;
2. Analisar o desempenho escolar de crianças/alunos finalistas dos vários ciclos do sistema de ensino;
3. Estudar a orientação profissional dos de crianças/alunos finalistas dos vários ciclos do sistema de ensino e os factores que influenciam tal orientação;
4. Correlacionar os vectores com a orientação profissional e os factores que influenciam essa orientação;

5. Elaborar um programa pedagógico baseado na Psicologia Sistêmico-vectorial;
6. Implementar um programa pedagógico baseado na Psicologia Sistêmico-vectorial;
7. Avaliar a eficácia do programa pedagógico baseado na Psicologia Sistêmico-vectorial.

Referências bibliográficas

- BURIKOVA, I.S., KONOVALOV, M.A., PUSHKINA, M.A., YURYEV, A.I. *Experiência de medição psicológica do capital humano*, sob redação de A.I. Yuryev. St. Petersburg 2009.
- TOLKACHOV, VK. *Luxo do sistema de auto-conhecimento: base do sistema vectorial da psicanálise*. St. Petersburg., Academia de pensamento sistêmico V. K. Tolkachev., 2008.
- MINED. *Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016*. Maputo, MINED.
- WERTHEIMER, M. *Productive Thinking* (Enlarged Ed.). New York, Harper & Row, 1959.
- _____. *Laws of Organization in Perceptual Forms*. A source book of Gestalt psychology. London: Routledge & Kegan Paul, 1923 (pp. 71-88).

I. 8. Material didáctico alternativo ou de produção local? uma aproximação à terminologia correcta

Domingos Carlos Mirione¹⁶

Resumo

A Educação Física como disciplina curricular no Ensino Básico do Sistema Nacional de Educação, enfrenta grandes dificuldades resultantes da falta de profissionais qualificados, falta de material didáctico, entre outros factores. Como forma de ultrapassar a escassez de material didáctico convencional, tem se incentivado aos professores do Ensino Básico a usar material didáctico alternativo, porém muitos professores de Educação Física entendem o material didáctico alternativo como sinónimo de material didáctico produzido localmente. Este facto foi revelado através de uma pesquisa-acção com os estudantes de graduação do curso de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula que são professores de Educação Física do Ensino Básico. Como consequência, o material didáctico produzido localmente, por ser alternativo, perde a sua importância no currículo escolar afectando significativamente o currículo local. O objectivo do presente trabalho é argumentar sobre a importância do material didáctico de produção local e a proposta de uma mudança terminológica para aproximação ao que realmente é. Para o efeito, recorreu-se a uma revisão de literatura que versa sobre o material didáctico alternativo e de imitação para analisar o enquadramento terminológico do material didáctico produzido localmente. O resultado mostra que nem todo material didáctico produzido localmente é alternativo ou de imitação. Por exemplo, a bolinha de meia usada para diversos jogos como a Mata-mata, Garrafa cheia, Jogo 35, não é alternativo a qualquer material didáctico convencional nem imitação de qualquer material didáctico convencional, mas sim é um material didáctico próprio para os jogos locais, que nos leva a concluir que há necessidade de mudança terminológica ao material didáctico produzido localmente para corresponder ao que realmente é e elevar o seu valor dentro do currículo escolar.

Palavras-chave: material didáctico convencional, material didáctico alternativo, material didáctico de imitação, material didáctico de produção local.

Introdução

O material didáctico tem sido objeto de consideração por parte de muitos profissionais da pedagogia e da didáctica pelo papel que ocupa no processo de ensino e aprendizagem. Este material recebe várias designações por parte dos autores que abordam o processo de ensino e aprendizagem, entre as quais encontramos: equipamentos didácticos, meios de ensino, recursos didácticos, tecnologias educacionais entre outras (ZAYAS, 1999, TROJAN & RODRÍGUEZ, 2008, FREITAS, 2009).

¹⁶ Licenciado, Professor de Educação Física e Desporto. Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula.

No entanto, independentemente de como se chame, o material didáctico pode ser entendido como todo objecto que facilita a transmissão ou assimilação sistematizada do conhecimento¹⁷.

FREITAS, (2009), define o material didáctico como *“todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e a sua aproximação do conteúdo”*.

Dada a sua importância, o material didáctico, é considerado na Didáctica como um dos componentes ou categorias do processo de ensino e aprendizagem assim como são os objectivos, os conteúdos e os métodos (ZAYAS, 1999).

Embora haja materiais didácticos que são comuns a várias disciplinas curriculares como é o caso do giz e o quadro preto ou o marcador e o quadro branco, existem materiais didácticos específicos para certas disciplinas curriculares, como é o caso do microscópio para a Biologia e a Química, o mapa geográfico para a Geografia e a História e a bola para a Educação Física.

Na Educação Física, o material didáctico assume uma importância fundamental por estar ligado ao jogo que, no processo de ensino e aprendizagem, assume duas categorias diferentes: como conteúdo e como método. Nesta disciplina, o jogo não só é usado como meio para se desenvolver um determinado conteúdo, mas também é um conteúdo em si a ser aprendido e dominado pelos alunos para aplicá-lo na sua prática de vida (Aristos, 1985 citado por GUTIERREZ, s/d.; Libâneo, 1995, citado por SCAGLIA, 2005).

Sendo o material didáctico componente do processo de ensino e aprendizagem, a falta do mesmo pode afectar grandemente o alcance dos objectivos e, consequentemente, comprometer todo o processo de ensino e aprendizagem (TROJAN & RODRÍGUEZ, 2008).

Muitos materiais são desenhados especificamente para facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos de uma dada disciplina. No entanto, por falta de recursos financeiros, muitos países em desenvolvimento não conseguem alocar material didáctico específico para cada disciplina em todas escolas.

Na falta ou deficiência do material convencional ou específico para o ensino de determinados conteúdos curriculares de algumas disciplinas como a Educação Física, os professores são incentivados a procurar alternativas para que o processo de ensino e

¹⁷ O Dicionário Electrónico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0 define o termo material como relativo a matéria, aquilo a partir do qual determinada atividade (estudo, pesquisa etc.) pode ser desenvolvida e conduzida a suas finalidades específicas.

aprendizagem não seja comprometido, produzindo material de imitação localmente, ou adaptando outro material para o seu uso num outro contexto.

Isso fez surgir novos conceitos ligados a material didáctico, como material didáctico alternativo e material didáctico de imitação.

ANDRES & DIEGO (2010), entendem material didáctico alternativo no âmbito da Educação Física, como aquele que não se encontra sujeito aos círculos tradicionais de fabricação para o campo da actividade física, desportiva e recreativa ou no caso de estar, recebem um uso distinto ao que tinha quando se desenhou e citam, como exemplo o material encontrado no ambiente natural como pedras, folhas etc, material encontrado no ambiente urbano como bancos, escadas, etc, material convencional, mas aplicado de forma alternativa, como bola, barreira, etc.

A predominância do material didáctico alternativo no processo de ensino e aprendizagem no nosso país na disciplina de Educação Física trouxe nova identidade ao material didáctico.

A escassez de material didáctico convencional deu espaço à predominância do material didáctico alternativo, passando este a ser entendido como sinónimo de material didáctico não convencional, por outras palavras, o material didáctico alternativo passou a incluir material didáctico de imitação, material didáctico produzido localmente, material didáctico tradicional, etc.

Que implicações tem trazido esse entendimento por parte dos profissionais de Educação Física?

O objectivo do presente trabalho é argumentar sobre a importância do material didáctico de produção local e propor uma mudança terminológica que reflecta as funções e a natureza desse material.

Metodologia

Para o levantamento do problema, numa pesquisa acção, foi submetido a uma amostra de 12 professores de Educação Física escolhidos aleatoriamente que frequentavam o curso de Educação Física e Desporto na Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula, um questionário com 4 perguntas sendo 3 abertas e 1 fechada. Foi feita uma análise de conteúdo das respostas dadas às perguntas abertas formuladas no questionário para a sua harmonização. Uma revisão da literatura foi feita para sustentar a discussão dos resultados, complementado com o método histórico-lógico.

Resultados

A primeira pergunta formulada no questionário foi: O que entendes por material didáctico?

As respostas de 10 professores correspondente a 83,3% convergiram em que é todo material não convencional ou produzido localmente e 2 correspondente a 16,7% disseram que é todo material não oficial.

A segunda pergunta foi: Dá 3 exemplos de material didáctico alternativo? Entre os materiais referenciados por todos professores está a bola de trapo ou de meia

A terceira pergunta foi: Que conteúdos de Educação Física achas que não precisam de material didáctico convencional?

4 professores disseram que nenhum conteúdo, e o resto convergiram em atletismo, ginástica e natação como não precisando de material convencional.

A quarta e última pergunta era fechada e foi: que quantidade de conteúdos de Educação Física achas que o material didáctico convencional é imprescindível? As respostas foram diversificadas, 6 professores correspondente a 50% responderam que em todos conteúdos é imprescindível o material didáctico convencional, 2 responderam que em mais da metade dos conteúdos, 2 responderam que é em menos da metade e 2 disseram que em nenhum.

Discussão

Os resultados do questionário mostram a ideia que se tem sobre o material didáctico alternativo entre os profissionais de Educação Física, como sendo todo material que não é convencional.

Mas será que todo material não convencional deve ser considerado alternativo?

O dicionário electrónico Houaiss da língua portuguesa 3.0 define "convencional" como "aquilo que resulta de uma convenção, que foi consolidado pelo uso ou pela prática, que obedece a padrões aceites, que procede conforme os ditames sociais, etc.". Esse conceito mostra que o convencional não se limita apenas àquilo que sai de uma convenção, mas também inclui aquilo que foi consolidado pelo uso ou pela prática, o que significa que o uso de um material que é transmitido de geração em geração, pode ser considerado convencional.

Neste entendimento entrariam muitos dos materiais didácticos usados nas aulas de Educação Física, mas que são considerados alternativos por parte de muitos profissionais da área.

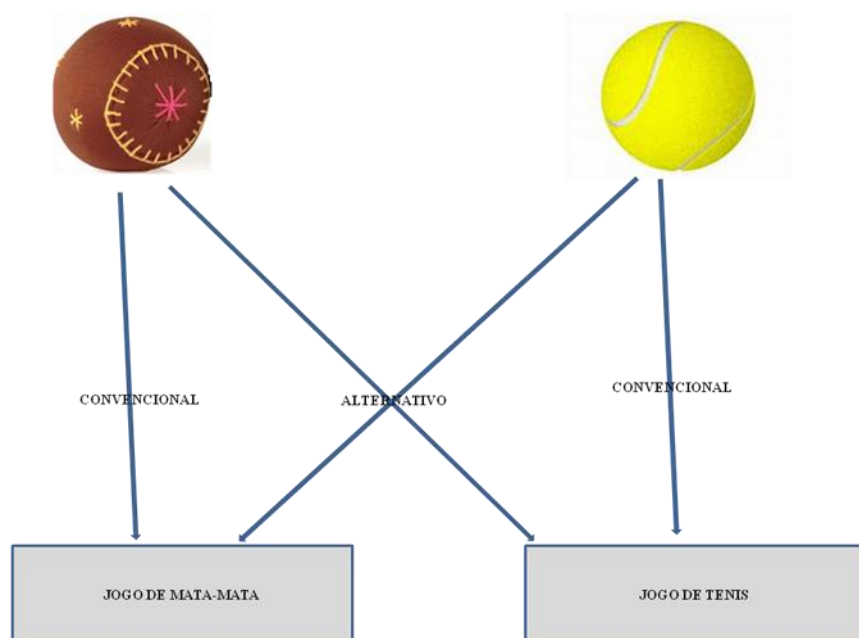
O mesmo dicionário Houaiss, define alternativo como sendo uma saída ou aquilo que se propõe em substituição ao sistema cultural, técnico, ou científico estabelecido. Outro entendimento é que alternativo é aquilo que representa uma opção fora das instituições, costumes, valores e ideias convencionais.

À luz do entendimento destas duas terminologias, muitos dos materiais didácticos considerados convencionais podem ser, em algum momento, alternativos e muitos dos materiais didácticos considerados alternativos pelos profissionais podem ser considerados convencionais.

Um dos materiais didácticos alternativos citados pelos profissionais da amostra é a bola de meia ou de trapo. A bola de meia é um material didáctico usado em muitos jogos recreativos e tradicionais como Mata-mata, Garrafa cheia, Jogo 35, Vitória, entre outros. Tradicionalmente esses jogos sempre usaram a bola de meia, ou seja a bola de meia foi feita exactamente para este tipo de jogos, porque envolve bater o adversário com a bola. A bola, que é macia e fofa, não cria lesões no corpo dos jogadores.

A bola de meia, quando usada em jogos recreativos tradicionais, como a Mata-mata, a Garrafa cheia e outros não pode ser entendida como material didáctico alternativo, porque foi feita exactamente para estes jogos e não constitui alternativa a qualquer outro material.

Se usarmos a bola de ténis, por exemplo, no jogo de Mata-mata, esta torna-se material didáctico alternativo, porque funciona como alternativa a bola de meia, ou seja, usamos a bola de ténis porque não temos a bola de meia. Nesse caso, podemos dizer que bola de ténis é material didáctico convencional no jogo de ténis, mas é material didáctico alternativo no jogo de Mata-mata. Do mesmo modo, a bola de meia usada no jogo de ténis seria material alternativo, como ilustra o gráfico a seguir.



O mesmo se pode dizer com respeito ao outro material didático usado no jogo da Garrafa cheia. Nesse jogo originalmente usa-se para além da bola de meia, a garrafa. Embora a garrafa seja um material de fabrico industrial e não tenha sido fabricada para esse jogo, ela é usada tradicionalmente nesse jogo, o que torna o uso da garrafa nesse jogo uma convenção. Por essa razão, que a garrafa, no jogo da Garrafa cheia, não é material didático alternativo, mas sim convencional. Quando usamos a garrafa para fazer balizas num jogo de futebol, a garrafa torna-se um material didático alternativo, isto é, no jogo de futebol.

No entanto, é diferente do que se pode dar com a bola de futebol. Pela carência de material didático convencional, nas aulas de Educação Física, pode-se usar a bola de futebol para ensinar passe e recepção no jogo de basquetebol. Nesse caso, a bola de futebol torna-se material didático alternativo especificamente nesse jogo.

Que implicações tem considerar todo material didático de produção local como material didático alternativo?

Quando uma coisa é considerada alternativa é por que está a substituir aquilo que é considerado ideal ou aquilo que poderia funcionar melhor.

Considerar todo material de produção local como material didático alternativo tira valor a este material localmente produzido, que em muitos casos, é original e funciona melhor nos conteúdos específicos relacionados com o currículo local.

Considerar todo material didático produzido localmente como alternativo, pode subdimensionar a falta de material didático nas escolas e desencorajar o trabalho dos profissionais, porque eles podem pensar que não se pode fazer nada, porque a instituição não alocou o material convencional, perdendo de vista a ideia que muitos dos conteúdos da disciplina não precisam do tal material que o professor pensa ser convencional.

Por isso, urge a necessidade de uma mudança terminológica para todo o material didático que não se encaixa na terminologia “material didático alternativo” para aproximar ao que realmente é.

Duas propostas podem ser avançadas para o efeito: material didático convencional local e material didático localmente produzido.

Considerações finais

O entendimento dos profissionais de Educação Física sobre o material didático alternativo não é consonante ao léxico da expressão.

O argumento aqui apresentado leva-nos a concluir que há necessidade de mudança terminológica ao material didático produzido localmente para corresponder ao que realmente é e elevar o seu valor dentro do currículo escolar, especialmente o currículo local.

E uma proposta que se pode avançar é que todo material localmente produzido e que não se trata de imitação de algum outro material nem substitui um outro material oficialmente instituído para a leccionação de uma determinada matéria seja chamado de material didático localmente produzido ou material didático convencional local.

Referências bibliográficas

- BANDEIRA, Denise. *Material didático.conceito, classificação geral e aspectos da elaboração*. s/d.
- DICCIONÁRIO Electrónico Houaiss Da Língua Portuguesa 3.0. Editora Objetiva, 2009
- FREITAS, Olga. *Equipamentos e Materiais Didáticos*. Universidade de Brasília. 2009
- GUTIÉRREZ, Silvia Menéndez. *Algunas consideraciones sobre los métodos que propician la participación productiva de los alumnos en la clase de educación física y de iniciación deportiva*. (s/d)

- SCAGLIA, Alcides, FREIRE, João Batista, SAMPAIO, Juarez, e outros. *Manifestações dos Esportes*. CEAD, Brasília, 2005
- TROJAN, Rose Meri, RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. *Os PCN.s e os Materiais Didáticos para o Ensino da Arte: o que propõem?* LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 49 . 71, jan. / jun. 2008
- ZAYAS, Carlos Alvarez “ *La escuela en la vida* “ *Didáctica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.

**Parte II: Os temas transversais no Ensino Básico, Secundário e Técnico-
Profissional**

II. 1. Integridade ecológica: proposta de abordagem pluridisciplinar no Plano curricular do Ensino Básico

Manecas Cândido Azevedo¹⁸

Resumo

O presente artigo é resultado da análise de temas transversais no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), em Moçambique. Os temas transversais contribuem decisivamente para homogeneizar os conteúdos das disciplinas escolares, que infelizmente se encontram compartimentadas a partir do Ensino Básico. Uma abordagem pluridisciplinar do tema Integridade ecológica, no Ensino Básico, permitiria desenvolver no aluno a capacidade de observação, percepção, compreensão do meio a sua volta, e depois modificar para melhorar as instituições sociais. A análise efectuada neste trabalho consistiu na verificação da existência de temas transversais no PCEB. O que se constatou foi a presença de um tema transversal: *educação moral e cívica*. Os resultados desta pesquisa sugerem a abordagem, também, do tema transversal *Integridade ecológica*, visto que, a maior parte dos alunos que frequentam o Ensino Básico, entram, pela primeira vez, na escola e o meio ambiente encontra-se ameaçado pela acção do homem. Hoje em dia, discutir alguns aspectos essenciais sobre o meio ambiente na escola é relevante porque trata-se da vida de todos seres vivos que está em perigo, e o Ensino Básico deve ser o início de compromisso de todos em preservar e conservar o meio ambiente.

Palavras-chave: Currículo, ensino básico, aluno, integridade ecológica.

1.Introdução

Uma das maiores inovação que a Universidade Pedagógica (UP), teve desde a sua criação há mais de ¼, do século, foi a incorporação de temas transversais em quase todos os cursos de graduação ministrados na instituição.

Um facto interessante também, foi, ter constatado no actual currículo do Ensino Básico a introdução do tema transversal, Educação Moral e Cívica, tratado no ensino primário do 1º grau (1ª a 5ª classe) e no ensino primário do 2º grau (6ª e 7ª classe). Embora nestas duas classes, esse tema transversal é leccionado também como uma disciplina. Mesmo assim, esta foi uma das grandes inovações que se operou no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), que consistiu em reintegrar e tratar de forma transversal o conhecimento de educação moral, assim, é um avanço significativo para o Ensino Básico, sinónimo de que os objectivos do PCEB inspiram-se na visão da UP.

Mesmo reconhecendo que os professores que trabalham no Ensino Básico serem formados primeiramente nos Centros de Formação de Professores Primários CFPPs) e Institutos de Magistério Primário (IMAPs).

¹⁸ Mestrando em Educação/Ensino de Biologia e docente da Universidade Pedagógica - Nampula.

A inserção e abordagem transversal integridade ecológica no Ensino Básico é uma forma de trazer ao debate a partilha de experiências entre os professores e alunos sobre um dos maiores problemas de momento que é a preservação do meio ambiente.

O crescimento económico que se verifica em Moçambique, com a implantação de indústrias extractivas e mineiras, mega - projectos de exploração de gás natural, a urbanização das zonas rurais e o crescimento das vilas, cidades e municípios, requer que o cidadão tenha um nível mínimo de conhecimento científico para acompanhar os debates sobre poluição e a preservação do meio ambiente. O Ensino Básico é o subsistema adequado para a formação e informação do cidadão. Como diz o ditado popular “ *de pequeno se torce o pepino*”.

Os problemas ambientais são preocupações globais como refere um dos princípios regentes da Carta da Terra:

A capacidade de recuperação da comunidade dos seres vivos e o bem-estar da humanidade dependem da preservação da saúde da biosfera, de seus sistemas ecológicos, da rica variedade vegetal e animal, da fertilidade do solo, da pureza do ar e das águas. O ambiente global, com seus recursos limitados, pertence a todos os povos. A preservação da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um compromisso sagrado (FERRERO; HOLLAND, 2004, p. 43-44 apud HOSHI, p.14).

Fazendo reflexão desse excerto enunciado na Carta da Terra, este trabalho tem como objectivo discutir a importância da abordagem transversal da integridade ecológica no Ensino Básico, por ser o primeiro contacto que a maior parte das crianças moçambicanas tem com a escola e o professor.

A realização do trabalho é baseado no método bibliográfico e na dialéctica, por se considerar que a análise do PCEB levanta questões sobre a qualidade de cidadãos que formamos no Ensino Básico e até que ponto o mesmo consegue trazer perspectivas reais, salutaras e eficazes para o meio ambiente saudável.

2. Contextualização

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um tópico de pesquisa não apenas em uma disciplina, mas de várias disciplinas ao mesmo tempo (NICOLESCU, 1997).

Neste contexto, este trabalho procura discutir uma proposta de abordagem pluridisciplinar da integridade ecológica no Ensino Básico, sabendo que a pluridisciplinaridade ultrapassa as fronteiras das disciplinas.

O objectivo desta integração é ajudar a compreender os problemas ambientais, ainda em tenra idade.

O crescimento populacional, a industrialização, a urbanização crescente conduzem a expansão dos processos de contaminação e poluição do solo, das águas e do ar. Isto alia-se ao actual modelo de desenvolvimento, com a extracção cada vez maior dos recursos naturais, culminando por degradar cada vez mais a qualidade de vida de todos os seres vivos.

Técnicas impróprias na agropecuária, o uso exagerado de agrotóxicos, o desmatamento, as queimadas, e a geração cada vez maior de resíduos são alguns dos indicadores que ainda nos distanciam dos critérios de sustentabilidade.

De acordo LESSA, et. al (2005, p.2) a partir da segunda metade do século XX, a natureza começou a emitir sinais que mostravam os maus-tratos sofridos pela acção predatória do homem. Felizmente para alguns, esses sinais serviram como um alerta, e como resposta entenderam a necessidade de uma revisão de atitudes e posturas perante a real potencialidade do nosso planeta. Em 1992, no Rio de Janeiro, representantes de 170 países reuniram-se na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – ECO-92, onde concluíram que era necessário aliar crescimento sócio-económico com o uso racional dos recursos naturais, a fim de atender às necessidades das actuais sociedades e das gerações futuras.

O novo Currículo da UP de 2009 inclui a Integridade Ecológica como tema transversal. Este tema é ministrado em quase todos os Cursos de Licenciatura como forma de habilitar os formandos em matéria de educação ambiental.

A Educação Ambiental é um processo que permite aos alunos uma compreensão crítica e global do meio ambiente, proporcionando, desde cedo, o desenvolvimento de uma educação de valores que permita a adopção de posição crítica e participativa frente às questões relacionadas com a utilização dos recursos naturais, sendo também um instrumento relevante para o processo de construção de novas alternativas de desenvolvimento e conservação da diversidade biológica e cultural do local onde os alunos vivem, possibilitando a preservação a nível global.

A aprovação em 1997 da Lei nº 20/97 que institui a Política Nacional de Ambiente vem legislar, por um lado, o direito dos moçambicanos de viver num ambiente equilibrado e, por outro, o dever de o defender. A escola é um espaço instituído, onde os cidadãos podem se encontrar para a actividade pedagógica da aprendizagem intencional, de uma gestão correcta do ambiente e a preservação dos recursos naturais que as sustentam. Por isso, é pertinente abordar o tema

transversal a integridade ecológica no Ensino Básico como uma forma de criar condições propícias para um meio ambiente sustentável à saúde e ao bem-estar das comunidades.

2.1.Princípios regentes da Carta da Terra e o princípio da Integridade Ecológica

A Carta da Terra possui princípios em seu conteúdo de alcance geral, e princípios específicos de conduta para que os gerais sejam ou possam ser aplicados. Na sua estrutura estão assim divididos: Respeito e cuidado com a comunidade de vida; Integridade ecológica; Justiça económica e social; e Democracia, não-violência e paz. (Curry, 2011, p. 125 apud HOSHI, p.18).

Há, em verdade, os princípios fundamentais e os de suporte. Os princípios fundamentais são os enunciados acima e os de suporte são os contidos nos fundamentais. São compromissos universais da Carta da Terra. (Holland; Ferrero, 2004, p. 91 apud HOSHI, p.22).

Na verdade, são princípios éticos que guiam o documento; são novas dimensões e de postura de todos os membros da comunidade de vida. São princípios imperativos de conduta – são direitos morais, pois lidam, de certa forma, com valores universais.

2.3. O princípio da integridade ecológica

Nesse despertar, é que a integridade ecológica como princípio, enumerado, na Carta da Terra: *“Proteja e recupere a integridade dos sistemas ecológicos terrestres, com especial atenção para a diversidade biológica e para os processos naturais que sustentam a vida”*. (FERRERO, HOLLAND, 2004, p. 98).

Esse princípio vem, de modo directo, ditar acções específicas, que possam, ao menos, minimizar os impactos e efeitos gerados pela acção humana. Facto incontestável é que para a execução dessas acções expostas pelos princípios gerais e pelos princípios de conduta por si só poderão ter vida plena e devidamente efectivados, se a governabilidade dos Estados e suas políticas económicas assim permitirem. De contrário, estamos falando na efectividade de um documento que, por si só, não gera a obrigatoriedade de aplicação e muito menos a adopção pelos Estados.

O conceito sobre integridade ecológica não é tão simples quanto possa parecer, e seu entendimento é um conjunto de acções e interacções complexas. Mas é na integridade ecológica que se consubstancia, em verdade, a estrutura e o conteúdo da Carta da Terra. Poder-se-ia dizer que ela é o alicerce de sustentação do documento.

Contudo, o meio ambiente, mesmo com a sua capacidade de regeneração inerente, não tem conseguido a recuperação necessária, devido aos passos céleres de danos provocados sobre o meio, em decorrência dos interesses económicos de desenvolvimento. Junte-se a isso, o crescimento populacional e o rápido consumo.

2.4.Educar para a educação sustentável

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987 apud LESSA et. al, 2005, p.4). O termo sustentável vem de 'sustentar', segurar por baixo, suportar. Essa educação busca a formação de um verdadeiro cidadão, apto a enfrentar desafios, lutando pela construção de uma sociedade mais global, para o reforço dessa prática torna-se sujeito de direitos e também de deveres. Isso requer respeitar, cuidar, compartilhar, buscar harmonia entre o outro e o eu, pensando sempre nas minhas acções e das suas consequências para a minha vida e a dos outros.

De acordo com Freire (1987) apud LESSA et. Al (2005, p.5) o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

3. Análise do currículo do Ensino Básico

Num panorama geral o PCEB, do 1º ao 3º ciclo de aprendizagem (1ª à 7ª classe), apresenta um único tema transversal **Educação Moral e Cívica**, que é tratado em todo o ensino primário. No 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, este tema não tem carga horária, é tratado de uma forma transversal, em todas as outras disciplinas curriculares e em todos os momentos do contacto professor/aluno, pais e encarregados de educação/aluno. Entretanto, no 3º ciclo, está integrado nas Ciências Sociais, do Ensino Básico. Embora se mantenha o carácter transversal da disciplina, funciona como uma disciplina específica, com carga horária própria. Este estudo não pretende discutir se existe ou não uma abordagem excessiva sobre a educação moral e cívica no Ensino Básico, até porque, é pertinente que as crianças moçambicanas cresçam com valores nobres da cidadania, que são o amor e o respeito.

O resultado encontrado na análise de abordagem de temas transversais no Ensino Básico sugere mais uma proposta sobre a Integridade Ecológica, visto que a primeira coisa que uma

criança vive quando chega ao mundo são problemas ambientais, tais como poluição sonora, poluição atmosférica, poluição visual, etc. E a primeira oportunidade que a criança tiver de ir a escola deve discutir esses problemas para poder mudar.

Citando Miller; Westra (2002, p. 17) apud HOSHI (p.18) a integridade ecológica tenta como um *guarda-chuva* abarcar diversos temas que se interligam com a manutenção e restauração dos ecossistemas, mas englobando nesse conteúdo, tanto os conhecimentos científicos quanto populares.

4. Considerações finais

Foi possível perceber, através dos resultados, que o emprego de temas transversais no Ensino Básico tem um caminho árduo para trilhar, e que os temas transversais devem ser tratados, e em que ciclo de aprendizagem.

Os resultados obtidos na análise revelam que o PCEB, ainda está longe de tratar temas transversais que reflectem no seu todo a vida das comunidades moçambicanas.

Contudo, partilho a ideia que é claro que não se deve jogar tudo fora, mas pode-se trabalhar de uma outra forma, fazendo com que o Ensino Básico contribua também para a formação de cidadãos comprometidos com a preservação do meio ambiente.

Referências bibliográficas

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 20/97*. Moçambique, 1997.

HOSHI, Simone Shizue da Costa. *A carta da terra e o princípio da integridade ecológica*, Universidade Federal de Mato Grosso, s/d.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*, Moçambique, INDE/MINED, 2003.

LESSA et. al, Temízia Cristina Lopes. *Novo olhar sobre a Educação Ambiental: integridade Ecológica, Ética Planetária e Ecopedagogia – instrumentos para a busca da sustentabilidade*, Universidade Estadual de Londrina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. *A Evolução Transdisciplinar da Universidade - Condição para o Desenvolvimento Sustentável*, Conferência no Congresso Internacional "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade, Bangkok, de 12 a 14 de Novembro de 1997.[http://perso.clubinternet. fr/nicol/ciret/](http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/)

UNIVERSIDADE PEDAGOGICA. *Biologia*. Aprovado na 3ª Sessão do Conselho Universitário.
Maputo, UP, 2009.

II. 2. Análise crítica da forma de abordagem dos temas transversais nas aulas de Língua Portuguesa – caso da Escola Secundária de Messica

Acácio Augusto Tete¹⁹

Resumo

O presente artigo surge como um simples exemplo de má elaboração e/ou interpretação dos instrumentos do trabalho docente na província de Manica. O principal propósito deste trabalho é confrontar a realidade da Escola de Messica com o que vem plasmado nos Planos Curriculares de Ensino Secundário Geral bem como sugerir outras maneiras de abordagem de assuntos transversais à luz dos novos paradigmas didáticos. O questionário foi a técnica usada no processo de recolha de dados. O resultado mais significativo é que os temas transversais são planificados e leccionados em aulas específicas/isoladas, cumprindo-se, assim, com o plano analítico fornecido pela Comissão Provincial de Apoio Pedagógico. Esta estratégia contrasta com o seguinte princípio pedagógico: *“os conteúdos transversais serão abordados através de textos e das actividades de língua realizadas na aula no âmbito do desenvolvimento das habilidades linguísticas”* (Programa de Ensino da 10ª classe, 2010:12). Sugere-se, por essa razão, um seminário de capacitação que consciencialize os docentes das suas falhas metodológicas e desperte neles a curiosidade de leitura dos documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem para além de aprimoramento constante na área língua portuguesa para que a prática lectiva seja um sucesso.

Palavras-chave: Má abordagem. Temas transversais. Aula de língua portuguesa. Programa de Ensino.

I. Introdução

A baixa qualidade de ensino, mais caracterizada por dificuldades dos alunos nas áreas de leitura e escrita, inclusivé os de Ensino Secundário, deixa a sociedade moçambicana bastante perplexa pelo que, hoje em dia, ninguém reconhece a pertinência de “saber ler e escrever”. Na procura do culpado pela incompetência dos alunos, as instituições vocacionadas para a formação de professores lideram a lista e são acusadas de fazerem uma deficiente formação de professores.

Logicamente, a prestação do professor é o principal factor responsável pelo sucesso ou fracasso de aprendizagem dos seus alunos, embora concorram para esse fracasso também outros aspectos. As razões do fracasso escolar têm a ver com a falta de formação psico-pedagógica, não enquadramento dos docentes formados nos programas de desenvolvimento profissional contínuo, negligência, tipo de gestão escolar aplicado pela Direcção da Escola, entre outros.

¹⁹ Formado em Ensino de Língua Portuguesa em duas fases: Bacharelato pela UP-Quelimane e Licenciatura pela UCM, via Ensino à Distância. Foi instrutor, durante três anos, no IFP de Morrumbala e facilitador de seminários de capacitação em matérias de oralidade, leitura e escrita iniciais nos distritos de Morrumbala, Chinde, Milange e Mopeia; depois, foi transferido para Escola Secundária de Morrumbala, onde foi professor de Português durante dois anos, numa altura em que também era colaborador da UCM – Delegação de Quelimane. Actualmente, é docente do Curso de Português na UP-Manica.

O presente artigo, subordinado ao tema **análise crítica da forma de abordagem dos temas transversais nas aulas de língua portuguesa – caso da Escola Secundária de Messica**, aborda um dos casos exemplares de não envolvimento de docentes em seminários de capacitação e outros fóruns de formação de professores em exercício, que, naturalmente, potenciariam o seu desempenho profissional.

O estudo foi realizado numa escola pública, Escola Secundária de Messica (ESM), distrito de Manica, província do mesmo nome. A pesquisa, realizada com base no questionário e análise de planos analíticos da autoria de Comissão de Apoio Pedagógico Provincial, reflecte a realidade daquela escola dos últimos três anos, tendo em conta o período mínimo de experiência profissional relativamente aos 8 informantes. Refira-se que esta pesquisa visava responder à questão: "Será que a abordagem dos Temas Transversais na ESM é das melhores?"

A contribuição para a excelência do processo de ensino-aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa (LP) no país, em geral, e monitoria da prática, na ESM, da teoria disseminada na UP-Manica, no âmbito de Práticas Pedagógicas do Português I, foram as grandes linhas motivacionais para a elaboração deste trabalho.

II. Fundamentação teórica e demonstração dos resultados

Esta secção é a mais extensa do trabalho. Compreende: (i) material e método e (ii) resultados e discussão.

2.1 Material e método

A pesquisa cujos resultados são apresentados abaixo foi feita com base no questionário. A escolha desta técnica foi determinada não só pela natureza da pesquisa (exploratória) como também pelos prós da própria técnica. Conforme atestam Marconi e Lakatos (2010: 184), o *“questionário é um instrumento de colecta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”*.

Com efeito, o pesquisador não precisou de se deslocar à ESM; elaborou, sim, oito questões e enviou o documento aos informantes. Tendo sido respondidos, os instrumentos de recolha de dados foram enviados de volta ao proponente.

Este exercício metodológico confirmou os dizeres das autoras no tocante às vantagens do questionário: economia tempo; viagens e obtenção de grande número de dados; abrangência de

maior número de pessoas simultaneamente; maior liberdade nas respostas, em razão de anonimato; menos risco de distorção pela não influência do pesquisador; mais tempo para responder e em hora mais favorável e mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Refira-se que, para além dos depoimentos dos docentes de LP da ESM, foram analisados os planos analíticos referentes ao 1º trimestre do ano em curso, igualmente, fornecidos pelos informantes. Importa sublinhar que estes planos são elaborados pela Comissão Provincial de Apoio Pedagógico (CAP) como forma de garantir o cumprimento íntegro do Programa de Ensino ao nível de todas as escolas da província, colmatando-se, desta forma, o problema de relaxamento dos professores caracterizado por faltas excessivas ao serviço. É digno de realce que, com o mesmo fim, é esta Comissão que também elabora os testes finais de cada trimestre lectivo.

2.2 Resultados e discussão

2.2.1 Análise e interpretação dos depoimentos dos questionados

A ESM tem 10 professores de LP, sendo este número que corresponde ao universo populacional da pesquisa. Estava previsto que todos os elementos constituíssem a amostra, no entanto, por questões de indisponibilidade, os dados a serem apresentados foram fornecidos por oito profissionais, adiante identificados por Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8.

Sendo Temas Transversais (TT) o eixo da pesquisa, houve a necessidade de, antes de tudo, saber daqueles académicos o que entendem por estes temas. As respostas obtidas foram:

“São temas que abordam sobre a vida social e estudantil dos estudantes” [Q1]

“São aqueles conteúdos que não fazem parte obrigatória do currículo da escola, mas que podem ser explorados na sala de aula. Abordam sobre valores culturais e outros” [Q2].

Estas respostas e outras idênticas revelam que os docentes atribuem o papel sócio-cultural aos TT no processo de formação dos alunos. Esta percepção corrobora a afirmação :

A construção do conceito de transversalidade foi realizada em pouco tempo, com contribuições diversas que foram acrescentando significados novos ao termo. Esses significados foram aceitos rapidamente, enriquecendo a representação que temos hoje. Se antes **transversal** significava certos conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares – a higiene, o recibo de luz, a moradia, etc. –, agora representa **o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes** (grifos do autor) que devem ser ensinados (GAVIDIA, 2002:15).

Na verdade, os TT visam complementar o processo científico de moldagem do Homem Novo, garantindo a construção da cidadania do indivíduo e aprimoramento da cultura geral mediante discussão de assuntos do quotidiano não privilegiados nos conteúdos prototípicos das disciplinas curriculares.

Constituem TT tudo o que o ser humano deve saber, porque é imprescindível para o seu bem-estar, independentemente da sua área de formação, como são os casos dos temas Paz, Educação para o Trânsito, Saúde Pública, etc.

Ainda, merece especial atenção a ideia de que os TT “*não fazem parte obrigatória do currículo da escola*”. Isto significa que os docentes não têm comprometimento com a abordagem dos TT, contrariando, assim, a ideia de Gavidia (“*devem ser ensinados*”) bem como do INDE/MINED (2010: 6):

O currículo do ESG prevê ainda a abordagem de temas transversais, de forma explícita, ao longo do ano lectivo. Considerando as especificidades de cada disciplina, são dadas indicações para a sua abordagem no plano temático, nas sugestões metodológicas e no texto de apoio sobre os temas transversais.

A falta de cometimento com os TT faz com que os docentes pouco se preocupem em se informar sobre as metodologias de abordagem na sala de aula. É como se a abordagem superficial que têm feito fosse iniciativa própria.

Em relação à identificação dos TT propostos nos Programas de Ensino, notou-se uniformidade de dados entre as declarações e os planos analíticos derivados dos Planos Curriculares. A título de exemplo, Q7 respondeu nos seguintes termos: Na 11ª classe, temos alguns que são: “*HIV e SIDA; Comércio formal e informal*”, entre outros. A confirmar este dado está o INDE/MINED (*Idem*: 30) ao apresentar os seguintes temas para as 6 unidades temáticas do 1º trimestre: Agricultura; HIV e SIDA; Comércio; Desastres naturais: ciclones; Manifestação da identidade cultural através da literatura e Biblioteca.

A não enumeração de todos os TT na resposta do indagado tem explicação afectiva. O docente não gosta destes temas e, portanto, não consegue os fixar na mente. Aliás, em resposta à outra pergunta, que tinha em vista comparar os níveis de sensibilidade entre a abordagem de TT

e tradicionais²⁰, cerca de 70% dos professores consultados mostraram identificar-se com temas de índole específica.

Os pronunciamentos anteriormente sintetizados trazem consigo outro dado: a separação rígida dos tipos de temas e consequente abordagem isolada. É que, segundo os dados em análise, os conteúdos dos TT são discutidos em aulas isoladas/específicas, tal como se pode ler abaixo:

“Como experiência, antes de iniciar dar o tema, marco TPC para no dia seguinte constituir aula enquanto o aluno já investigou e sai uma aula excelente” [Q7];

“Os alunos são organizados em grupos, discutem e a seguir expõem o seu saber sobre o tema em destaque seguido de tomada de notas das considerações finais em linhas gerais” [Q1].

É nos resultados acima que se obtém a resposta da questão de investigação levantada na introdução deste trabalho (será que a abordagem dos TT na ESM é das melhores?). E uma única palavra é suficiente para responder: Não.

De acordo com INDE/MINED (*Ibidem*: 12)

... ao nível da língua portuguesa espera-se que os temas transversais possam ser usados como **suporte para a tipologia textual**, assim como para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. Neste contexto, **os conteúdos transversais serão abordados através de textos e das actividades de língua** (grifos do autor) realizadas na aula no âmbito do desenvolvimento das habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever),

Esta afirmação implica que o Ministério está longe de lograr os intentos pelos quais introduziu os TT nos Planos Curriculares do Ensino Secundário.

Importa referir que a experiência de abordagem de TT através de actividades curriculares não é só de Moçambique. Olhando só para o Brasil, nota-se que, à semelhança da política moçambicana, os TT não foram concebidos para substituir os tradicionais nem para serem vistos como disciplinas. A sua abordagem deve ocorrer automaticamente em todas as aulas de determinada cadeira. Nogueira *et alii* oferecem o seguinte exemplo:

“Se o ensino da Língua Portuguesa tem como proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o uso da língua em diferentes contextos, pode-se utilizar a interpretação dos códigos linguísticos presentes numa conta de água e embalagens de brinquedos na produção de versos, canções de roda (grifos do autor), etc”.

²⁰ Terminologia adotada para designar temas prototípicos das cadeiras curriculares, como são os casos de “processos de formação de palavras”, “análise sintáctica vs morfológica”, etc, na disciplina de Língua Portuguesa em oposição à expressão Temas Transversais.

Tanto num caso como noutro, dentre as três concepções dos TT citadas por Silene Prestini na sua Dissertação de Mestrado, o aconselhável é de Moreno (2000) cuja descrição vem a seguir:

2.2.1.1 A Concepção de Moreno (2000)

Diferentemente das outras concepções e práticas em crítica no presente trabalho, aqui os TT são concebidos como áreas e as disciplinas curriculares devem, portanto, ajustar-se aos temas.

Moreno (2000) *apud* Prestini (2005: 61) explica que:

esse giro de noventa graus, onde os temas transversais assumem a posição de eixos vertebradores, possibilitará uma nova concepção de ensino, que permitirá ver as disciplinas curriculares actuais não como fins em si mesmas, mas como “meio” ou instrumento para se alcançar outros objectivos, mais voltados aos interesses e necessidades da maioria da população, aproximando dessa forma o científico do quotidiano.

O que Moreno pretende dizer é que, numa aula de LP, 11ª classe, por exemplo, não se deve planificar uma aula subordinada ao tema “Ciclones”. O docente deve, sim, explorar este TT durante a abordagem dos temas tradicionais da disciplina. Como?

É simples: sendo Textos Multiusos a unidade temática em que figura o TT “Desastres naturais – ciclones”, o professor deve, antes de tudo, estar ciente do tipo de texto específico definido para esta unidade. Neste caso, trata-se do texto expositivo-explicativo.

Em seguida, deve consultar os temas de aulas sobre texto expositivo-explicativo constantes no seu plano quinzenal (feito com base no plano analítico) e seleccionar 1 (um) para a planificação de aula, podendo ser “conceito de texto expositivo-explicativo”.

Já tendo o tema de aula, o passo a seguir é de procura²¹ do material didáctico adequado, que, no caso em descrição, deve ser um texto expositivo-explicativo produzido com a intenção de comunicação de fazer saber/ fazer compreender ao leitor tido como detentor de um saber insatisfatório o que são “Ciclones” (c.f Anexo).

²¹ Termo equivalente à pesquisa e/ou produção textual, por parte do professor. A experiência mostra que muitos professores se guiam pelo livro do aluno, ou seja, não se dão tempo de analisar a compatibilidade entre o tema de aula que pretendem leccionar e o texto que ocorre no livro. O mais certo é que o docente se oriente pelo tema da aula, podendo recorrer a um texto de uma classe inferior ou superior em relação a sua ou ainda da sua autoria, tendo em conta as marcas a evidenciar na aula.

Obviamente, o seu plano de lição deverá prever como actividades introdutórias a leitura e interpretação do texto. Por outras palavras, o docente deverá conduzir o aluno ao alcance dos objectivos da aula mediante um processo que comece pela leitura e interpretação textual²².

É durante este processo que, automaticamente, se abordam assuntos transversais. No caso concreto, as perguntas de interpretação girarão em torno de “Ciclones”. E é isso que se pretende: familiarizar o aluno com assuntos gerais do universo para o suporte da componente científica.

Com estes procedimentos, tanto o aluno assim como o professor saem a ganhar: o professor sai satisfeito por ter conseguido vencer o desafio de mediar uma aula “difícil” graças à boa planificação e o aluno vai para casa dominando o conceito de texto expositivo-explicativo bem como dos ciclones. Assim, ambos já estão (in) formados para minimização dos efeitos nefastos dos ciclones, podendo até se precaver ou sensibilizar as comunidades no sentido de tomarem as devidas providências contra os possíveis danos dos ciclones.

2.2.2 Análise dos planos analíticos fornecidos pela CAP

Uma das atribuições da CAP, conforme o próprio nome diz, é prestar apoio pedagógico-administrativo aos profissionais do sector da Educação ao nível da província de Manica. É neste contexto que se enquadra a estratégia de fornecimento dos planos analíticos em todas as escolas e monitoria da sua implementação.

Durante o processo de recolha de dados, foi possível analisar uma parte desses planos. Trata-se de planos de 8^a à 12^a classe referentes ao 1^o trimestre do ano curso. A análise que se segue é atinente ao plano da 12^a classe.

Conforme Marques (2001: 64),

a planificação anual faz-se com o recurso a um **calendário**, quantificando o **número de aulas efectivas** (descontando férias e feriados) e distribuindo os **objectivos** e **conteúdos** (grifos do autor) de acordo com uma sequência que respeite a lógica interna dos saberes, as aprendizagens anteriores dos alunos, os ritmos previsíveis dos alunos e a importância de cada conteúdo. Após a planificação anual, é necessário fazer planos de médio e curto prazos. Os planos de médio prazo correspondem a uma determinada sequência de ensino, regra geral, uma unidade temporal de **duas semanas**. Os planos de curto prazo costumam corresponder à unidade temporal da aula.

²² Este exercício é indispensável em qualquer aula de Língua Portuguesa. Ainda que o tema de aula esteja relacionado com a gramática, a leitura e interpretação é imprescindível. De referir que se consideram boas perguntas de interpretação as que levem o aluno a reflectir. Por exemplo, num texto em que vem “O João nasceu em 1992, no distrito de Catandica, ao invés de se questionar em que ano nasceu o João, o mais sugestivo é procurar saber do aluno quantos anos tem o João/ de que província é o João? Se conseguir responder 22 anos e Manica, respectivamente, então percebeu o texto.

Dado que o ano lectivo do Ensino Geral se subdivide em trimestres, percebe-se que a “planificação anual” referida na citação acima, equivale ao plano analítico trimestral e semestral, se for o caso do Ensino Técnico-Profissional.

O primeiro dado ressaltado pelo autor é o calendário. Na verdade, um bom plano deve desconsiderar dias inúteis para não comprometer a efectivação do planificado. Isto significa que, dentro do período de 13 semanas, que vai de 04 de Fevereiro a 28 de Maio, é preciso descontar o dia 7 de Abril²³. É isto que se pode notar na 10ª semana do plano da autoria da CAP: ao invés dos 5 dias normais, esta semana foi reduzida a 4 dias úteis, com o começo das aulas na terça-feira do dia 8.

No entanto, o impacto do feriado não é visível na redução dos temas de aulas. O plano não especifica com clareza os temas a serem abordados em cada semana. O que a CAP fez foi simplesmente um *copy and paste* do Programa de Ensino, embora tenha acrescentado algo. Os dizeres acrescidos são desnecessários e redundantes, por exemplo, as horas (5) e número de aulas (5).

Em relação aos TT, nota-se que todos estão planificados para semanas posteriores às de análises textuais e funcionamento da língua. Isso quer dizer que os TT serão abordados isoladamente, em aulas isoladas, o que constitui má abordagem.

Há quem possa se enganar, pensando que a posição que ocupam os TT no plano (logo depois de funcionamento de língua) revela que servirão de base para a extracção de palavras, expressões e/ou frases exemplificativas nas aulas. Todavia, não é dessa forma que a CAP projecta as aulas nem os professores procedem desta forma.

Quando a aula é sobre “orações subordinadas comparativas”, por exemplo, o docente não se digna em procurar um texto, certas imagens contrastivas, um pequeno vídeo, uma música, etc, cujo teor sejam “maremotos” (que é o TT proposto) para a contextualização da aula. Acha que basta decorar ou transcrever exemplos de Celso Cunha²⁴ e ir ditar os alunos para que também memorizem estas frases.

Na mesma senda de análise do plano analítico da CAP, à luz de Marques (*idem*), não foram bem definidos os objectivos e conteúdos. De acordo com o autor, deve haver um

²³ Feriado – Dia da Mulher Moçambicana em homenagem à heroína Josina Machel.

²⁴ Referência comum no mundo académico cujos referentes são Celso Cunha e Lindley Cintra, autores brasileiros da Gramática de Língua Portuguesa intitulada *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, por sinal, a mais famosa da actualidade em oposição ao de Maria Relva (José Maria Relvas), do passado longínquo.

acasalamento entre estes dois elementos, ou seja, é necessário que cada conteúdo/tema tenha seus respectivos objectivos bem patentes no plano analítico.

Enfim, um plano analítico não precisa de muitos itens, bastando que contenha temas e objectivos traçados respeitando o calendário lectivo e TT propostos (c.f Apêndice I), deve ser tão detalhado que permita ao autor saber enumerar, numa acta, os temas planificados para serem abordados ao longo do trimestre.

Muitos itens inclusos no plano analítico da CAP (número de aulas, competências, sugestões metodológicas e sugestões do material) são desnecessários, devendo, sim, figurar no plano quinzenal (c.f Apêndice II), na respectiva acta (c.f Apêndice III) bem como no plano de lição.

Para terminar, importa frisar que o facto de a CAP ter planificado um teste para uma semana inteira (5 aulas) é mais um argumento a favor da má elaboração do plano analítico aflorada nesta secção.

III. Considerações finais

A primeira nota conclusiva tem a ver com a má intervenção da CAP. Não está em altura de prestar auxílio desejado aos professores. Nalguns casos, é a própria Comissão que induz os docentes ao erro. Por exemplo, na semana de 14 a 18 de Abril, o docente pode perder 3 aulas, ficando em casa, assumindo que o plano analítico apenas prevê a realização do 2º teste cuja duração tem sido de 90 minutos.

É também o plano analítico mal concebido pela CAP que faz com que o docente não fique consciente dos seus erros metodológicos na abordagem dos TT. Entretanto, é necessário que se reestruture a Comissão para que, realmente, desenvolva acções de apoio pedagógico e monitoria da implementação das sugestões e/ou recomendações que for a deixar no âmbito de supervisão pedagógica.

A reestruturação da CAP passa necessariamente pelo envolvimento dos Técnicos em seminários de capacitação e/ou conferências voltados às estratégias de abordagem de TT na expectativa de uma réplica promissora no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Manica e respectivas Escolas.

A abordagem de TT afigura-se como grande desafio para os docentes de LP uma vez que pressupõe interdisciplinaridade, o que só é simples para quem se identifica com a sua profissão

(gosta da sua profissão), de ministrar aulas. É que para que, de facto, os TT constituam eixo em torno do qual possam girar as aulas de LP, é imprescindível a dedicação dos docentes pelo trabalho docente. É preciso redobrar o esforço pelo que os Manuais dos alunos não sejam suficientes e, daí, a necessidade de pesquisa permanente ou produção de materiais didácticos intimamente relacionados com os temas de aulas e TT propostos. Contudo, como acima referido, não se trata de dificuldade, mas sim de um desafio profissional, portanto, tarde ou cedo, infalivelmente vencível.

Quando devidamente orientada pelo professor, a abordagem de TT é prazerosa e contribui significativamente para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos (expansão vocabular e aprendizagem de gramática contextualizada) e actualização no que diz respeito à cultura geral. Então, é pertinente e urgente a realização de um plano-acção de apoio pedagógico aos professores da ESM nesta matéria.

Outro aspecto que pode constar do pacote de apoio pedagógico tem a ver com a consideração de “leitura e interpretação do texto” como tema de aula. É mais um erro pedagógico comum, por sinal, também responsável pela má abordagem dos TT na ESM.

Ao planificar uma aula específica de “leitura e interpretação do texto”, o professor está a dizer que as outras aulas estão reservadas para outra matéria e não leitura do texto. Este procedimento não é correcto, pois todas as aulas de LP devem ter em conta as 5 áreas, nomeadamente: oralidade, leitura, escrita, vocabulário e gramática.

Se os professores da ESM respeitassem o princípio de imprescindibilidade de leitura e escrita nas aulas, nalguns casos, abordariam correctamente os TT, ainda que inconscientemente.

Em conclusão, o Programa foi bem desenhado e é muito bem esclarecedor da forma de abordagem dos TT. Contudo, a sua implementação deixa muito a desejar por questões de má interpretação. Esta situação assemelha-se à famosa “passagem automática”, que, por razões de má concepção da inovação de Ciclos de Aprendizagem no Ensino Básico, era entendida como um princípio pedagógico segundo o qual nenhum aluno devia reprovar.

Se os seminários de capacitação surtiram efeitos desejados no tocante à consciencialização dos professores sobre a promoção semi-automática, é claro que também podem alcançar o mesmo em relação às melhores estratégias de abordagem de TT.

Referências bibliográficas

- GAVÍDIA, Valentín. "A construção do conceito de transversalidade". In: ÁLVAREZ, Maria Nieves *et alii*. *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- INDE/MINED. *Português, Programa da 10ª classe*. Maputo, INDE/MINED, 2010.
- MARCONI, M. de Andrade e LAKATOS, E. Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2010.
- MARQUES, Ramiro. *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa, Editorial Presença.
- NOGUEIRA, Sónia *et alii*. *Manual do Multiplicador*. São Paulo, SABESP, (s/d).
- PRESTINI, S. A. M. Martins. *Transversalidade e Temas Transversais na Formação Inicial do Professor de Matemática*. Curitiba, Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005.

Apêndice I

Proposta do Modelo do Plano Analítico Trimestral

Escola _____

Disciplina: _____

Ano Lectivo: _____

Trimestre: _____

Classe: _____

Semana	Unidade Temática	Tema Transversal	Tema de aula	Objectivos	Obs.
De ---/--- à ----/-----	I. Textos Normativos	Declaração dos Direitos Humanos e Democracia	1	1	
			2	2	
			3	3	
			4	4	
			5	5	
De ---/--- à ----/-----	II. Textos Multiusos	Desastres naturais: Maremotos	1	1	7 de Abril: dia sem aulas por ser feriado nacional.
			2	2	
			3	3	
			4	4	
			5	5	
De ---/--- à ----/-----	III. Textos Jornalísticos	Saúde e Nutrição	1	1	A aula 2 será orientada pelo colega X.
			2	2	
			3	3	
			4	4	
			5	5	
De ---/--- à ----/-----	IV. Textos Literários	Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV e SIDA	1	1	Será convidada a actriz Calene para dar uma palestra sobre o estágio actual do teatro moçambicano
			2	2	
			3	3	
			4	4	
			5	5	
De ---/--- à ----/-----	V. Textos de Pesquisa de Dados	Biblioteca	1	1	O teste será prático e feito em grupos. Consistirá na recolha de dados com base numa entrevista e/ou inquérito sobre o funcionamento da biblioteca provincial
			2	2	
			3	3	
			4	4	
			5	5	
					Na última aula, o professor será assistido pelo Delegado.

Julho de 2014

O Docente

O DAP

Apêndice II

Proposta do Modelo do Plano Quinzenal

Escola _____

Disciplina: _____

Ano Lectivo: _____

Trimestre: _____

Classe: _____

PLANO QUINZENAL Nº _____

Período: De ____ de _____ à ____ de _____

Áreas a ter em conta:

1. Oralidade 2. Leitura 3. Escrita 4. Vocabulário 5. Gramática

Semana	Nº de aulas	Unidade Temática	Tema	Competências básicas	Material didáctico
De ---/--- à ----/----	5	I. Textos Normativos			
		Tema Transversal: Declaração dos Direitos Humanos e Democracia			
De ---/--- à ----/----	4	II. Textos Multiusos			
		Tema Transversal: Desastres naturais – Maremotos			

Julho de 2014

O Docente

O DAP

Apêndice III

Proposta do Modelo de Acta de Planificação Quinzenal

Acta De Planificação Quinzenal N° _____

Trimestre: _____

Aos _____ de _____ do ano _____, pelas
_____ horas, na sala _____, teve lugar o encontro de planificação quinzenal da
disciplina de _____, _____ classe, referente ao período que vai de
_____ de _____ à _____ de _____

de _____
Estiveram presentes _____

_____ e ausentes _____

_____ por motivos de _____

Analizou-se o nível de cumprimento da planificação anterior, tendo-se constatado que os conteúdos foram
tratados em _____ por _____ cento graças/ _____ por causa
de _____

Para as próximas duas semanas, foram planificados os seguintes temas _____

_____ cujas **estratégias de abordagem/sugestões metodológicas**
serão _____

Para além da planificação, foram discutidos os seguintes pontos: _____

Não havendo mais assuntos a se tratar, quando eram _____ horas, o presidente declarou
encerrada sessão da _____ planificação quinzenal, da qual se lavrou a presente
acta, que, depois de ser lida e aprovada, será assinada pelo Secretário e Director Adjunto
Pedagógico _____

_____, ____ de _____ de _____

O Secretário

O DAP

Anexo

Ciclones tropicais

O ciclone tropical é um sistema tempestuoso caracterizado por baixa pressão, por trovoadas e por um núcleo morno, que produz ventos fortes e chuvas torrenciais. Este fenómeno meteorológico forma-se nas regiões tropicais.

Nas regiões tropicais, os ciclones apresentam características típicas: as **isóbaras** são mais regulares, quase circulares, próximas umas das outras, e o **gradiente barométrico** é mais pronunciado, os ventos são bastante intensos e a **precipitação** é muito abundante e localizada.

Os ciclones tropicais têm dimensões que, por vezes, alcançam 600 km e os ventos característicos ultrapassam os 200 km/h. No centro do ciclone, onde há uma calmaria quase absoluta e não chove, a pressão pode baixar a 900 mb. Este é conhecido por “**olho**” do ciclone. Geralmente, tem a sua origem sobre os oceanos, a cerca de 50 graus de latitude norte e sul, onde existe calor e humidade. Depois, move-se, primeiro para oeste, conduzido pelos ventos **alísios**, e, depois, para norte, contornando a margem ocidental das altas pressões subtropicais.

Os ciclones são predominantes nos mares da China, onde são conhecidos por **tufões**, afectando as Filipinas, o Sul da China e o Sul do Japão; no mar das Caraíbas, onde são conhecidos por **furacões**, avançando para as Antilhas e Flórida. São ainda mais frequentes no Pacífico, a leste da Austrália e no Índico, a leste de Madagáscar e no golfo de Bengala.

Em 1980, o furacão *Allen* causou, nas Caraíbas, cerca de 300 mortos, entrando depois no Texas com rajadas de ventos de 300 km/h.

Em Moçambique, as depressões *Angelle* e *Demoína* deixaram avultados danos materiais e provocaram algumas perdas de vidas humanas.

Vários países criaram mecanismos de modo a minimizar os efeitos que os ciclones causam aquando da sua passagem, por exemplo:

- criação de um sistema de aviso para informar a população da aproximação de um ciclone;
- rigidez nas estruturas das construções;
- redução de actividade industrial no dia em que a pressão é baixa;
- criação de foguetes que dissipem o ciclone

I. Nanjolo e I. Abdul, “A Terra – Processos e fenómenos”

In Português – 11ª classe, pg.41

Longman (transcrito)

II. 3. O tema transversal “Educação para a Equidade do Género” no 1º ciclo do Ensino Básico em Moçambique

Carla Maria Ataíde Maciel²⁵

Resumo

Um dos temas transversais proposto para todos os níveis de ensino é *Educação para a Equidade do Género (Género e Equidade)*. Este tema visa “a promoção da igualdade dos direitos e deveres dos alunos e das alunas, através de uma Educação livre de preconceitos e estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais ” (Colectânea de Cadernos de Temas Transversais, p.7, no prelo). Todavia, os professores do Ensino Básico têm dificuldades em trabalhar este tema, e em trabalhá-lo de forma interdisciplinar, ou seja, fazendo a integração das várias disciplinas deste nível de ensino. Como forma de demonstrar a possibilidade dessa integração, nesta comunicação vou apresentar propostas metodológicas de abordagem deste tema nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Visual no primeiro ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Equidade de género, Ensino Básico, Interdisciplinaridade, Plano de aulas.

1. Introdução

O papel da mulher moçambicana no seio da família, da sociedade e do Estado tem sido uma das preocupações constantes do Governo de Moçambique, desde a independência nacional. A 14 de Março de 2006, na V Sessão do Conselho de Ministros, foi aprovada a Política de Género e Estratégia da sua Implementação. Como se pode ler nesse documento, esta política tem por missão “promover e melhorar a efectiva participação de mulheres e homens no processo de desenvolvimento do País, garantindo o empoderamento e a elevação do estatuto da mulher.” (p.8).

A Política de Género rege-se por vários princípios, nomeadamente o princípio da unidade, o princípio da justiça social, o princípio da equidade, o princípio da igualdade, o princípio da não discriminação, o princípio da integração de género e o princípio da não violência.

O princípio da equidade assenta “no reconhecimento e respeito dos direitos humanos e no facto de que a equidade entre o homem e a mulher deve conduzir a acções específicas de melhoramento do estatuto do género a todos os níveis, com observância da diversidade cultural que caracteriza a sociedade moçambicana” (ibidem, p.9). Este princípio está intrinsecamente ligado ao princípio da igualdade que assenta na “igualdade de direitos, oportunidades e

²⁵ Doutora em Estudos Ingleses pela Universidade de Illinois - EUA; Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Arte (FCLCA), Universidade Pedagógica - Moçambique.

benefícios entre o homem e a mulher em todos os domínios da vida política, social, económica e cultural, independentemente da cor, raça, origem étnica ou geográfica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição sócio-económica, profissão, filiação partidária e crença política.” (ibidem, p.9)

O Conselho de Ministros definiu que a Política de Género deve ser implementada nos diversos actores da sociedade moçambicana, incluindo o governo e as instituições do Estado e os educadores. Por essa razão, um dos temas transversais definidos pelo Ministério de Educação para todos os níveis de ensino é **Educação para a Equidade do Género (Género e Equidade)**. Este tema visa “a promoção da igualdade dos direitos e deveres dos alunos e das alunas, através de uma Educação livre de preconceitos e estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais ” (Colectânea de Cadernos de Temas Transversais, p.7, no prelo).

Todavia, uma pesquisa realizada por mim e outros colegas no ano passado, revelou que os professores do Ensino Básico têm dificuldades em trabalhar este tema, e em trabalhá-lo de forma interdisciplinar, ou seja, fazendo a integração das várias disciplinas deste nível de ensino. Esta dificuldade deve-se, fundamentalmente, a duas razões: por um lado, os professores pensam que questões de género e sexo são culturalmente sensíveis e complexas, pelo que não podem ser facilmente compreendidas por alunos do Ensino Básico; por outro lado, os professores não sabem como abordar este tema em disciplinas onde não se trabalha a leitura, a compreensão e a produção de textos, como sejam Matemática ou Educação Visual.

O objectivo desta comunicação é ajudar os professores do Ensino Básico a implementar as orientações da Política de Género e a ajudarem os alunos e as alunas, desde cedo, a ganharem consciência das percepções discriminatórias na base do género e consequente separação de tarefas e papéis sociais. Para tal, vou apresentar propostas de abordagem do tema transversal “Género e Equidade” nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Visual no primeiro ciclo do Ensino Básico, mais especificamente a 4ª classe.

2. Desenvolvimento

Passo a apresentar três planos de lição, um de Português, um de Matemática e um de Educação Visual, onde procuro demonstrar que, de uma forma contínua e integrada, os

professores podem ajudar os alunos da 4ª classe a ganharem consciência das percepções discriminatórias e consequente separação de tarefas na base do género.

Importa notar que, em nenhum momento, os professores precisam de usar o conceito “género” ou diferenciar os conceitos “género” e “sexo” que, de facto, poderão ser de difícil compreensão para os alunos. Neste nível de ensino, o que importa é que os alunos ganhem consciência de que as diferenças de sexo não devem implicar discriminações na base do género.

Disciplina: **Português**

Tempo: 40 minutos

Conteúdo da Disciplina: Oralidade

Tema Transversal: Género e Equidade

Objectivos Específicos

Os alunos:

- identificam e discutem diferenças físicas e/ou de papéis sociais entre meninos e meninas.

Habilidades a desenvolver

- Consciência sobre o papel dos homens e mulheres na família, comunidade e na sociedade em geral;
- Auto-conhecimento;
- Auto-estima e autoconfiança.

Competências a desenvolver:

Os alunos:

- Criticam percepções discriminatórias na base do género.

Procedimentos Metodológicos: Trabalho em Grupo e elaboração conjunta.

Passos/ Actividades:

1. Os alunos, orientados pelo professor(a), reúnem-se em pequenos grupos e conversam uns com os outros tentando responder às questões:
 - Com quem vives em tua casa? É menino ou menina? É homem ou mulher?
 - Na tua casa, há diferenças entre os trabalhos que os meninos e as meninas fazem? Que trabalhos fazem as meninas? Que trabalhos fazem os meninos?
 - Na tua casa, há diferenças entre os trabalhos que os homens e as mulheres fazem? Que trabalhos fazem os homens? Que trabalhos fazem as mulheres?

2. Alguns alunos, orientados pelo professor(a), apresentam à turma as descrições das suas famílias, dando resposta às questões:

- Com quem vives na tua casa? É menino ou menina? É homem ou mulher?

3. O/A professor(a) pergunta:

- Quem são os alunos que disseram que, na casa deles, há diferenças entre os trabalhos que os meninos fazem e que as meninas fazem?

- Os alunos identificam-se e o/a professor(a) pede para eles dizerem quais são as tarefas que os meninos fazem e quais as tarefas que as meninas fazem. Sistematiza as respostas numa tabela que os alunos devem copiar para os seus cadernos de apontamentos. Abaixo, apresento um exemplo de uma tabela que poderá ser elaborada:

Trabalhos que os meninos fazem em casa para ajudar a família	Trabalhos que as meninas fazem em casa para ajudar a família
<ul style="list-style-type: none"> - Dar recados; - Tratar do gado; - Arranjar a bicicleta - Ajudar o pai a lavar o carro; (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Acarretar água; - Lavar os pratos; - Lavar a roupa; - Varrer o quintal; - Pilar; - Cozinhar; - Cuidar dos irmãos mais novos; (...)

- O professor(a) pergunta quem são os alunos que disseram que, na casa deles, não há diferença entre os trabalhos que os meninos e as meninas fazem. Pede-lhes para explicarem por que é que não há essas diferenças.

4. O/a professor(a) pergunta:

- Quem são os alunos que disseram que, na casa deles, há diferenças entre os trabalhos que os homens fazem e que as mulheres fazem?

- Os alunos identificam-se e o/a professor(a) pede para eles dizerem quais são as tarefas que as mulheres fazem e quais as tarefas que as homens fazem. Sistematiza as respostas numa tabela que poderá ser similar à que apresento a seguir:

Trabalhos que os homens fazem em casa	Trabalhos que as mulheres fazem em casa
<ul style="list-style-type: none"> - Ir às reuniões da comunidade ou das escolas; - Arranjar os aparelhos que se estragam: rádio, televisão, - Mudar as lâmpadas; - Colocar pregos nas paredes, quando são necessários (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lavar a louça; - Cozinhar; - Limpar a casa; - Engomar a roupa; - Costurar; - Cuidar dos mais velhos; - Cuidar das crianças (...)

- O professor pergunta quem são os alunos que disseram que, na casa deles, não há diferenças entre os trabalhos que os homens fazem e que as mulheres fazem. Se houver algum aluno/aluna, o professor pede para ele/ela se explicar.

5. O professor estimula e orienta um debate sobre as discriminações na base do género, a partir das seguintes questões:

Como vimos, em muitas casas ou famílias há diferenças entre as tarefas que são dadas aos meninos e as que são dadas às meninas. Também há diferenças entre as tarefas que os homens fazem e que as mulheres fazem.

- Será que tem de ser sempre assim?
- Os meninos não podem fazer as tarefas que as meninas fazem? O que acontece numa família/ casa onde não há meninas?
- As meninas não podem fazer as tarefas que os meninos fazem? O que acontece numa família/ casa onde não há meninos?
- Os homens não podem fazer as tarefas que as mulheres fazem? Porquê?
- As mulheres não podem fazer as tarefas que os homens fazem? Porquê?
- Os meninos são mais fortes do que as meninas?
- Os homens são mais inteligentes do que as mulheres?
- Qual é a diferença real entre os homens e as mulheres?

Avaliação

Para avaliar os alunos, o professor pode usar a seguinte ficha de observação das habilidades e comportamentos dos alunos, quer em relação à discussão das diferenças de sexo e género (papéis sociais), como em relação ao controlo das emoções:

Escola:			
Aluno:			
Turma:			
Nº:			
	<u>SIM</u>	<u>NÃO</u>	<u>NÃO</u> <u>OBSERVADO</u>
Identifica/ discute diferenças físicas entre os corpos dos homens e das mulheres.			
Identifica/ discute preconceitos em relação às diferenças físicas entre meninos e meninas.			
Identifica/ discute preconceitos em relação aos papéis sociais dos meninos e meninas			
Controla as suas emoções quando discute com os colegas questões de género e equidade.			

Para trabalho de casa, o/a professor(a) dá a seguinte tarefa:

- Escreve uma redacção sobre as pessoas que vivem em tua casa. Diz como se chamam, quantos anos têm e se são teus irmãos, primos, tios ou avós. Diz também que trabalhos costumam fazer em casa.

Disciplina: Matemática

Tempo: 40 minutos

Conteúdo da Disciplina: Operações Matemáticas – soma, subtracção, conceitos: maior > e menor < e igual =

Tema Transversal: Género e Equidade

Objectivos Específicos:

Os alunos:

- Resolvem operações Matemáticas de soma e subtracção;
- Aplicam os conceitos de maior > e menor < e igual = maior > e menor < e igual = para descreverem a sua família e os papéis sociais de género desempenhados no seio familiar.

Habilidades a desenvolver:

- Raciocínio lógico;
- Auto-estima e autoconfiança.

Competências a desenvolver:

Os alunos:

- Adoptam uma atitude positiva na resolução de problemas;
- Relacionam a Matemática com a vivência quotidiana.
- Identificam os papéis sociais de género no seio familiar e social.

Material:

Fotocópias com o texto descritivo da família Mabote e respectivas perguntas ou, se isso não for possível, quadro e giz.

Procedimentos Metodológicos: Trabalho de elaboração conjuntaPassos/ Actividades:

1.O/A professor(a) dá aos alunos ou passa para o quadro a seguinte descrição da Família Mabote e as respectivas perguntas.

“A família Mabote é um pouco grande. O Senhor Marcos Mabote é casado com a senhora Orlanda Mabote. Eles têm 10 filhos: o Tomás, o Mateus, a Carla, a Flórida, a Margarida, o Mateus, a Rosa, o António e a Deolinda. O Tomás é casado com a Marta. Eles já têm dois filhos: o Mateus e o Marcos. O Mateus também é casado com a Josefa. Eles têm 3 filhos, um menino e duas meninas: o Mário, a Sofia e a Madalena.”

- a) Quantos membros tem, ao todo, a família Mabote?
- b) Quantos homens tem a família Mabote? Como se chamam?
- c) Quantos meninos tem a família Mabote? Como se chamam?
- d) Quantas mulheres tem a família Mabote? Como se chamam?
- e) Quantas meninas tem a família Mabote? Como se chamam?
- f) A família Mabote tem maior número de homens ou de mulheres?
- g) A família Mabote tem menor número de meninas ou de meninos?
- h) A família Mabote tem igual número de mulheres e de meninas?
- i) A família Mabote tem igual número de homens e meninos?

2. Os alunos, reunidos em pequenos grupos, lêem a descrição e tentam responder às perguntas.

3. Alguns grupos apresentam as suas respostas. Os outros verificam se elas estão certas ou erradas e corrigem os seus próprios trabalhos. O/a professor(a) ajuda os alunos a compreenderem as noções de maior, menor e igual.

4. O/a professor(a) reúne os alunos em grupos que não devem ser os mesmos grupos formados na aula de Português. Os alunos devem mostrar aos outros as redacções que escreveram, descrevendo as suas famílias. Depois, em grupos, eles devem comparar as suas famílias e escrever frases comparativas usando os conceitos maior, mais, menor, menos e igual. Por exemplo:

A família do José é a maior.

A família da Joana é a menor.

O João tem mais irmãos do que o Manuel.

A Josefa e a Maria têm igual número de irmãs.

Nas família do João e da Josefa as mulheres fazem mais trabalhos de casa do que os homens.

Na família da Joana, os meninos ...

5. Alunos seleccionados pelos grupos, apresentam as frases escritas à turma.

Avaliação

Nas tarefas 3,4 e 5, o/a professor(a) avalia o nível de compreensão dos alunos das noções de maior, menor e igual, podendo, como sugerido, corrigir alguma resposta errada e repetir a explicação dos conceitos, se isso se revelar necessário. Também avalia o auto-conhecimento dos alunos, ou seja, o conhecimento que os alunos têm das suas próprias famílias e das tarefas que os vários membros desempenham em casa.

Nível de Escolaridade: 4ª classe

Disciplina: **Educação Visual**

Tempo: 40 minutos

Conteúdo da Disciplina: Desenho livre

Tema Transversal: Género e Equidade

Objectivos específicos

Os alunos:

- desenham um membro da sua família, realizando actividades que, normalmente, não desenvolvem

Habilidades a desenvolver

- Auto-estima e auto-confiança;
- Auto-conhecimento;
- Atitude positiva e responsável perante a família.

Competências a desenvolver:

Os alunos:

- Reconhecem similaridades e diferenças no seio dos membros da sua família;
- Adoptam uma atitude de mudança positiva em relação aos papéis sociais de género no seio familiar e social.

Material: Folhas de desenho e lápis de côr

Procedimentos Metodológicos: Trabalho em grupo e trabalho independente

Passos/ Actividades:

1. Os alunos sentam-se em grupos. O/a professor(a) explica a tarefa, fazendo a ligação com as actividades realizadas nas aulas de Português e Matemática. Poderá, por exemplo, dizer:
 - Nas aulas de Português e Matemática, vocês descreveram as vossas famílias. Disseram, também, os trabalhos que os meninos, as meninas, os homens e as mulheres costumam realizar. Vimos que a realidade actual pode e deve mudar; os meninos podem fazer tarefas que, em muitos casos, só são dadas às meninas e também as meninas podem fazer tarefas que, muitas vezes, só são dadas aos meninos. O mesmo se passa com os homens e as mulheres. Hoje, vão fazer um desenho com o título “Realidade/ Sonho!”. Vão escolher um membro da vossa família. Vão pensar nos trabalhos que essa pessoa normalmente realiza em casa. Vão pensar noutras tarefas que gostariam que essa mesma pessoa também realizasse. Vão dividir a folha ao meio. Na primeira metade, vão desenhar a

pessoa a realizar uma tarefa que ela normalmente realiza. Na segunda metade, vão desenhar a pessoa a realizar uma tarefa que vocês gostavam que ela realizasse em casa.

2. Os alunos trabalham individualmente, representando no papel o que lhes foi pedido. O professor circula na sala, ajudando os alunos a fazerem as suas representações.

3. Alguns alunos voluntários, mostram e explicam os seus desenhos aos colegas da turma. Nesta apresentação, o professor deve motivar os alunos a explicarem o seu sonho. Os alunos podem dizer frases como:

- O meu pai nunca cozinha. Eu gostaria de comer um caril feito pelo meu pai.
- O meu irmão não faz a cama. Eu gostaria de o ver a fazer a cama e a arrumar o quarto.
- A minha irmã nunca mudou o pneu da bicicleta. Eu gostaria que ela aprendesse a mudar o pneu da bicicleta.

Avaliação

Para avaliar os trabalhos dos alunos, o professor poderá usar a seguinte tabela:

Escola:			
Aluno:			
Turma:			
Nº:			
	<u>SIM</u>	<u>NÃO</u>	<u>NÃO OBSERVADO</u>
É capaz de identificar e representar papéis sociais realizados pelo homem e a mulher?			
Expressa, através do desenho, uma atitude crítica em relação aos estereótipos de género?			
Expressa livremente os seus sentimentos críticos em relação aos papéis de género no seu meio familiar?			

3. Conclusão

Nesta comunicação, apresentei três planos de lição – um de Português, um de Matemática e um de Educação Visual – exemplificativos de como é que os professores do Ensino Básico

podem fazer a abordagem do tema transversal “Género e Equidade” ao nível do Ensino Básico, mais especificamente da 4ª classe. Em cada plano de lição, defini o conteúdo disciplinar a explorar, os objectivos específicos, as habilidades e as competências a desenvolver. Também apresentei o material necessário, descrevi os procedimentos metodológicos, os passos/ actividades a desenvolver e, finalmente, apresentei uma breve proposta de avaliação. Procurei mostrar que os professores podem explorar diferentes conteúdos e atingir diferentes objectivos disciplinares, cumprindo, em simultâneo, um único objectivo transversal: ajudar os alunos a desenvolverem uma atitude de mudança positiva em relação aos papéis sociais de género no seio familiar e social.

Referências

MINED. *Colectânea de Cadernos de Temas Transversais*. Maputo, 2013. (no prelo).

Ministério da Mulher e Acção Social. *Política de Género e Estratégia da sua Implementação*. Maputo, 2008.

II. 4. Aprendizagem de Química com o uso de Jogos Didácticos: roda dos elementos químicos e alfabeto vivo

Almeida Meque Gomundanh²⁶

Resumo

Os jogos didácticos desempenham um papel importantíssimo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O uso de jogos didácticos nas aulas de Química estimula a aprendizagem activa e autónoma dos alunos tornando deste modo, as aulas da disciplina de Química interessantes, motivadoras e consequentemente menos cansativas. Por essa razão, o tema deste artigo é “Aprendizagem da Química com uso de Jogos Didácticos: roda dos elementos químicos, alfabeto vivo”. Os jogos de roda dos elementos químicos e alfabeto vivo foram usados para auxiliar o tratamento da 3ª unidade temática da 8ª classe denominada “Estrutura da matéria e reacções químicas” sobretudo no conteúdo relacionado com elemento químico. As questões de pesquisa estão relacionadas com a organização dos jogos em tempo lectivo para ensinar Química, as razões do não uso dos jogos didácticos, os tipos de jogos que podem ser usados em sala de aula e contribuição que esses jogos poderão prestar para motivação da aprendizagem de Química aos alunos da 8ª classe. A pesquisa foi realizada nas Escolas Secundárias de Muchenga, Amizade e Municipal Estrela da Manhã. As duas primeiras escolas situam-se na província de Niassa, cidade de Lichinga e a última situa-se na cidade da Beira. O grupo alvo desta pesquisa foi constituído por professores de Química e alunos da 8ª classe. O objectivo do estudo é promover o uso de jogos didácticos no ensino de Química na 8ª classe. Para a elaboração desse trabalho optamos por combinar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo acompanhada por técnicas de questionário, observação e entrevista. Foram aplicadas aos professores de Química, as técnicas de questionário e entrevista. Aos alunos foram aplicadas as técnicas de questionário e observação. Os resultados obtidos através da aplicação do questionário foram lançados no computador e tratados, usando um pacote estatístico designado SPSS, versão 20 e Excel. Os resultados do trabalho demonstram que muitos professores de Química não usam jogos como um recurso didáctico para ensinar a Química pese embora reconheçam as potencialidades que os mesmos têm na facilitação da aprendizagem da disciplina de Química. Os Programas de Ensino de Química da 8ª classe não sugerem o uso de jogos didácticos para o tratamento dos conteúdos relacionados com elementos químicos. Os alunos gostam de praticar jogos, mas quando vão à sala de aula não têm encontrado esta oportunidade. A prática de jogos nas aulas de Química estimula nos alunos o interesse e a motivação na aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos didácticos, aprendizagem de Química, motivação.

1. Introdução

O Ministério da Educação e Cultura de Moçambique está preocupado com a melhoria da qualidade do ensino. O uso de meios didácticos em sala de aula é uma das formas de desenvolver a aprendizagem dos alunos e, de promover a melhoria da qualidade do ensino.

O presente artigo intitulado “*Aprendizagem de Química com o uso de Jogos Didácticos: roda dos elementos químicos e alfabeto vivo*” surge como uma tentativa de melhorar a qualidade

²⁶ Mestre em Educação/Ensino de Química. Docente no Departamento de Ciências Naturais e Matemática, curso de Química na UP-Niassa. Coordenador de Autoavaliação na UP-Niassa.

de ensino, sobretudo de Química, promovendo o uso de jogos didácticos (JDs) para a leccionação de Química nos conteúdos didácticos relacionados com a escrita e a nomenclatura dos símbolos químicos.

Importa referir que a elaboração deste trabalho iniciou em 2012. Entretanto, a concepção e a aplicação dos JDs aos alunos da 8ª classe aconteceu no primeiro trimestre do ano 2014.

De salientar que a promoção do uso de JDs para a leccionação de Química não visa substituir as estratégias de ensino já existentes, mas sim despertar nos professores de Química a necessidade de usarem os jogos como recursos didácticos importantíssimos para a aprendizagem da Química por parte dos alunos, pois auxiliam a assimilar os conteúdos didácticos de forma motivadora.

Neste artigo são abordados dois JDs, nomeadamente o jogo de roda dos elementos químicos e o jogo do alfabeto vivo. São indicados no artigo também os procedimentos e materiais para a concepção dos jogos e as regras para a sua prática.

2. Motivação

Um dos factores determinantes no processo de ensino-aprendizagem é a motivação. Aliás, antes de se mediar um determinado conteúdo didáctico aos alunos, é imprescindível que sejam garantidas as condições para a condução correcta do processo de ensino-aprendizagem. Esta ideia é compartilhada por BOCK, FURTADO & TEIXEIRA (1999: 120) ao defenderem que a motivação é o processo que mobiliza o organismo para a acção, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objecto de satisfação.

A mobilização do organismo a aprendizagem de um determinado conteúdo depende, em grande medida, da personalidade do professor, isto é, não basta que o professor tenha a capacidade de usar correctamente os recursos didácticos e domine bem os conteúdos a leccionar. O professor também deve ser capaz de “convidar” ao aluno a aprender voluntariamente, a construir os conhecimentos da disciplina. Acima de tudo, deve ser “amigo” do aluno.

Portanto, professores podem influenciar as atitudes dos alunos face à aprendizagem e outros aspectos da vida, aumentando as suas aspirações educacionais e ocupacionais, construídas sobre os seus autoconceitos, e daí em diante. A forma que a aula é percebida pelos alunos, por exemplo, dependerá de como se apresenta (MWAMWENDA, 2009: 226).

E para que o aluno aprenda um determinado conteúdo didáctico é necessário que ele próprio demonstre esta vontade. Esta vontade pode ser convertida em acção dependendo da forma como o professor vai dirigir o processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, a motivação pode ser classificada como intrínseca e extrínseca.

A motivação intrínseca é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar enquanto a extrínseca é estimulada pela presença dum reforço externo associado ao resultado de uma tarefa, reforço este que é dado por pais, professores ou outros agentes educativos (CAMPOS, 1990: 109). MWAMWENDA (2009: 227) nota que os alunos são inicialmente expostos à motivação externa através das notas pelo seu desempenho, sorrisos em reconhecimento de um comportamento desejável e orgulho por um desempenho académico satisfatório.

SARAFINI (1996: 139) apresenta alguns conselhos práticos que podem contribuir para criar uma atitude positiva no estudante e melhorar a motivação, nomeadamente: reagir de forma positiva louvando, mostrando agrado e sorrindo perante cada tarefa bem realizada e cada comportamento que revele um progresso de um aluno relativamente ao passado; criar uma atmosfera serena na qual o estudante não se sinta ameaçado por punições; dar oportunidade a cada estudante de mostrar em público as suas capacidades, permitindo que eles desenvolvam actividades em que são bem-sucedidos; estimular a auto-estima dos estudantes e ajudá-los a elevar e a alargar o âmbito das suas aspirações. Muitas vezes, os estudantes não têm imaginação suficiente para aspirar a objectivos ambiciosos; por essa razão é necessário tornar explícitos os critérios de avaliação e mostrar aos estudantes que se espera deles os melhores resultados. Com efeito, as nossas expectativas acerca do comportamento do estudante desempenham um papel positivo e incitam-no a empenhar-se ao máximo, enquanto as expectativas de fracasso criam, à partida, uma atitude de desencorajamento.

3. Jogos didácticos

O jogo é uma actividade que vem sendo praticada pelo Homem desde os séculos passados. Segundo HUIZINDA (2012) o jogo é uma actividade voluntária realizada dentro de alguns limites de tempo e espaço, através de regras livremente consentidas, porém, obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, guiadas por sentimentos de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Os jogos competitivos e com regras levam as crianças a apreenderem conceitos básicos da vida, porque elas são obrigadas a se enquadrarem em determinadas regras para realizarem algo, aprender a respeitar para serem respeitados, e a situação lúdica transposta-as para as outras situações da vida (LOPES, 2005: 40).

Para que os JDs alcancem os objectivos pedagógicos desejados, é necessário que os mesmos desenvolvam as três áreas, nomeadamente: a corporal, a afectiva e a cognitiva, isto é, quando o professor trabalha com jogos nas salas de aulas, não desenvolve apenas nos alunos aspectos corporais, mas também desenvolve aspectos cognitivos e afectivos.

Segundo CUNHA (2012), em relação à metodologia que deve ser utilizada para o desenvolvimento de jogos em aulas de Química, deve-se salientar a importância do professor como condutor e orientador de todas as actividades. Dessa forma, salienta-se algumas posturas que este deve adoptar para que o estudante tenha um bom aproveitamento da actividade realizada, nomeadamente: motivar os estudantes para actividade; incentivar a acção do estudante; propor actividades anteriores e posteriores à realização do jogo; explicitar, claramente, as regras do jogo; estimular o trabalho de cooperação entre colegas no caso dos jogos em grupo; procurar não corrigir os erros de forma directa, mas propor questionamentos que possam levar os estudantes a descobrirem a solução; incentivar os estudantes para a criação de esquemas próprios. Segundo LOPES (2005), isso reduz nos estudantes a descrença na autocapacidade de realização, isto é, os estudante poderão fazer suas experiências, errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos. Isso aumentará auto-estima, revelando que são capazes, que podem usar o pronto, mas também pode fazer muitas coisas para si próprios.

4. Concepção de jogos didácticos

4.1. Jogo da Roda dos Elementos Químicos

Material

Os materiais usados para a construção deste jogo são: madeira, contraplacado, prego, lápis, marcador, um parafuso e uma porca.

Procedimento para a construção do Jogo de Roda dos Elementos Químicos

Com ajuda de um arco de bicicleta que comporta 40 raios, desenhar uma circunferência no contraplacado; criar na circunferência (roda), 20 espaços; escrever em cada espaço criado, 20

símbolos químicos; fixar a roda numa tábua com espessura capaz de suportar a roda (atenção: essa fixação deve permitir que a roda gire); fixar na parte superior da madeira um prego que serve de ponteiro.

Regras para praticar o Jogo de Roda dos Elementos Químicos

Para praticar este tipo de jogo aconselha-se a seguir os seguintes passos:

1. Dar aos alunos a roda dos elementos químicos;
2. O aluno deverá girar a roda dos elementos e controlar o ponteiro da roda;
3. Quando o ponteiro parar, o aluno deverá escrever o símbolo do elemento químico no quadro. Se ele escrever bem, ser-lhe-á atribuído um ponto.

Observação: O jogo é praticado individualmente e deverá durar 10 minutos. Recomenda-se aos alunos da 8ª classe.

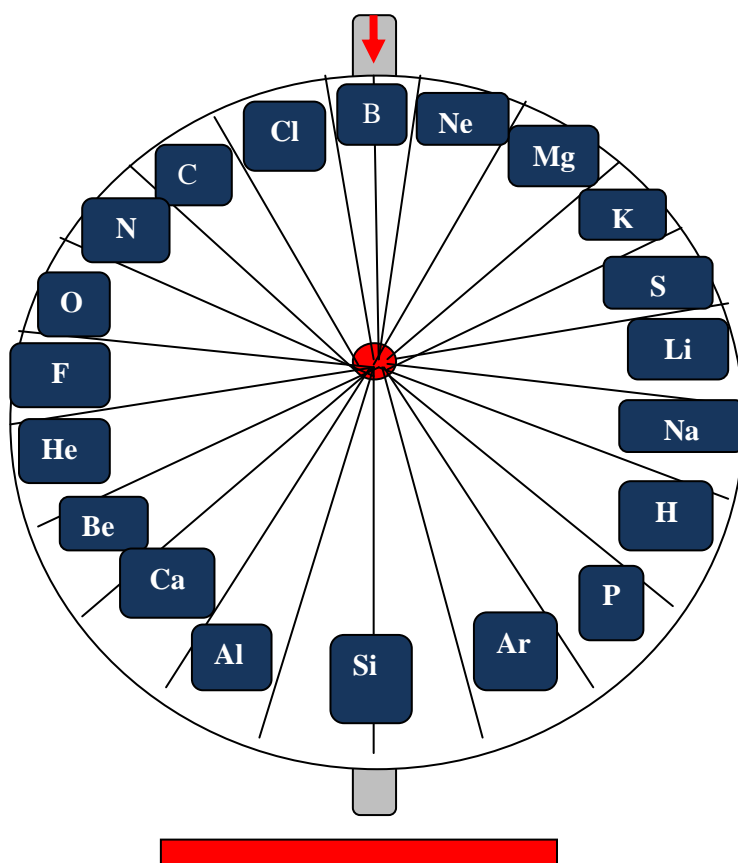


Figura 1: Disposição dos símbolos químicos na roda.

Fonte: Autor, 2013.

4.2. Jogo de Alfabeto Vivo

Objectivo do jogo: Desenvolver a capacidade de escrever correctamente os símbolos químicos.

Material

Os materiais usados para a construção deste jogo são: papel A₄, marcador, tesoura ou lâmina.

Procedimento para a construção do Jogo de Alfabeto Vivo

Cortar a folha A₄ em quadradinhos (em número de 20 ou mais); escrever em cada quadradinho de folha A₄, as letras sem ter que obedecer a ordem alfabética; as letras escritas devem ser duplicadas, isto é, a mesma letra deverá ser escrita duas vezes, sendo uma maiúscula e a outra minúscula;

Regras para praticar o Jogo do Alfabeto Vivo

Para praticar este tipo de jogo, recomenda-se os seguintes passos: formar dois grupos com cinco alunos cada; atribuir a aluno de cada grupo, uma peça de quadradinho com o alfabeto; cada aluno deve conhecer o seu alfabeto; o professor diz o nome de um símbolo químico; os alunos com as letras que compõem o elemento do símbolo dito, deverão isolar-se dos outros formando o outro grupo e assim sucessivamente. Ganha o grupo que tiver o maior número de letras certas que compõem o símbolo químico;

Observação: O jogo deverá durar 10 minutos e recomenda-se aos alunos da 8ª classe.

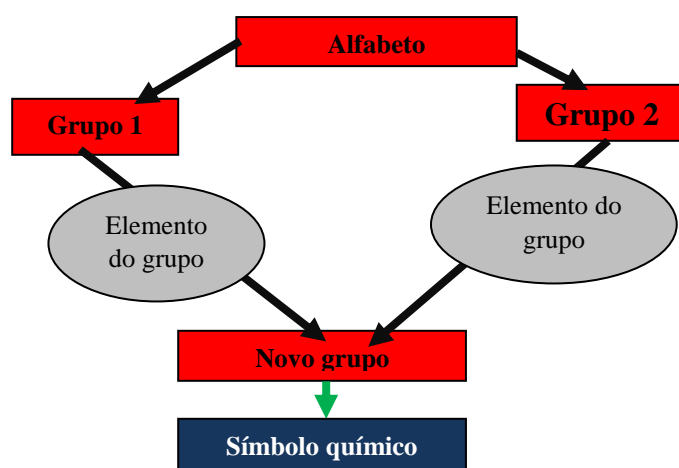


Figura 2: Esquema ilustrativo da prática de jogo de alfabeto vivo.

Fonte: Autor, 2014.

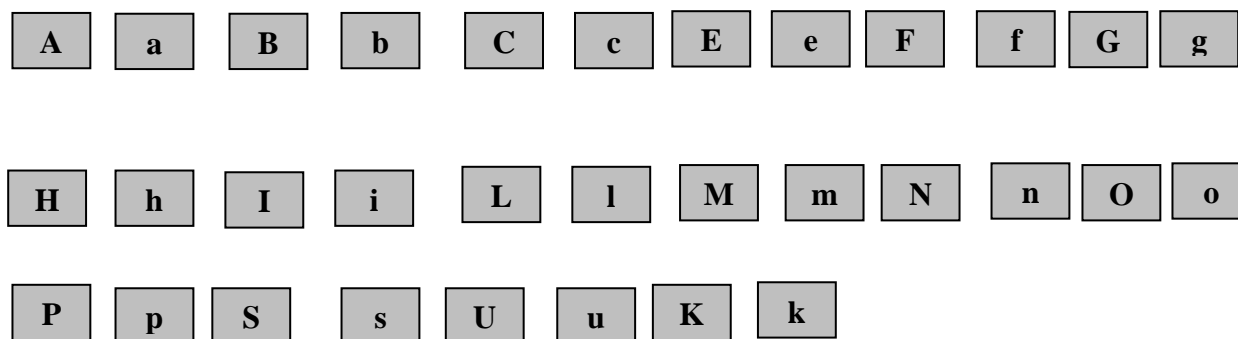


Figura 3: Alfabeto vivo.

Fonte: Autor, 2013.

Tabela 1: Jogo de Alfabeto Vivo.

Elemento químico	Alfabeto vivo	Símbolo químico montado
Sódio	<div>N</div> <div>a</div>	Na
Carbono	<div>C</div>	C
Cálcio	<div>C</div> <div>a</div>	Ca
Fósforo	<div>P</div>	P

Fonte: Autor, 2013.

5. Análise e discussão dos resultados

5.1. Inquérito aos professores de Química

a) Em relação à questão aprendizagem de jogos didáticos durante a formação dos professores

Dos 10 professores inquiridos, quatro professores, correspondente a 40% responderam “sim” e seis professores correspondente a 60 % responderam “não”.

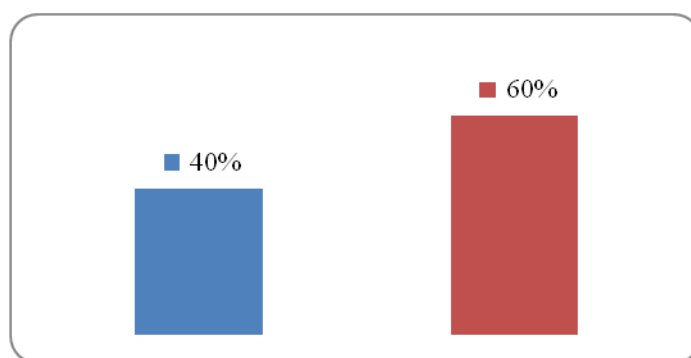


Figura 4: Professores que aprenderam jogos didáticos no ensino de Química.

Fonte: Autor, 2014.

Os resultados obtidos dão-nos a indicação de que, a abordagem dos JDs durante o processo de formação dos professores no ensino de Química não é abrangente. E isso faz com que muitos professores de Química não recorram aos jogos como recurso didático para a leccionação das suas aulas.

b) No que se refere à leccionação de aula de Química com recurso a jogo

Dos 10 professores inquiridos, três professores, correspondente a 30%, responderam “sim” e sete professores, correspondente a 70%, responderam “não”.

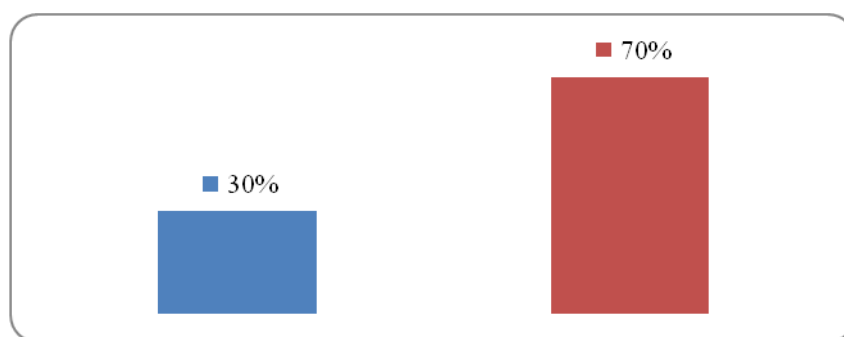


Figura 5: Uso de jogos didáticos pelos professores.

Fonte: Autor, 2014.

Os resultados obtidos revelam que poucos professores de Química usam jogos como recurso didático no tratamento dos conteúdos desta disciplina. Isso faz com que as aulas de

Química se tornem desmotivadoras, desinteressantes e cansativas, afectando negativamente o processo de aprendizagem dos alunos.

c) Em relação a factores que contribuem no não uso de jogos didácticos

Podemos concluir que a ausência da motivação para o uso de JDs em sala de aula está relacionada com vários factores. Dos 10 professores inquiridos, apenas sete professores é que responderam à questão. Desse número, em relação ao motivo da não leccionação de Química com recurso ao jogo, 2 (28,57%) escolheram a opção “desconhecimento de jogos que podem ser usados na aula”; 4 (57,14%) escolheram a opção “não aprendi a usar os jogos na aula de Química” e um (14,28%) escolheu como opção “jogos exigem muito tempo”.

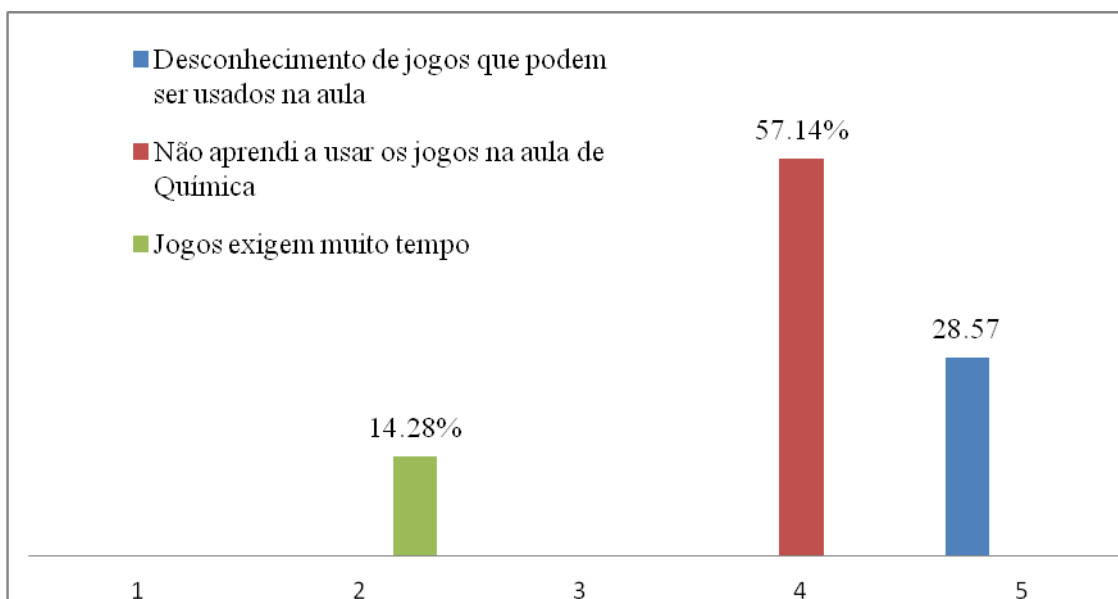


Figura 6: Causas de não uso de jogos didácticos nas aulas de Química.

Fonte: Autor, 2014.

Os resultados permitem-nos afirmar que há necessidade de divulgação de jogos e as regras para a sua prática sem, no entanto, prejudicar o decurso normal das aulas nas escolas e, consequentemente, o cumprimento dos planos curriculares das disciplinas.

A falta de criatividade dos professores de Química em criar jogos que visem estimular a aprendizagem activa dos alunos e a ausência de sugestões metodológicas nos Programas de

Ensino da 8^a e 9^a classes que orientam os professores de Química a usarem os mesmos, podem estar na origem de não uso de jogos didáticos nas aulas de Química.

5.2. Inquérito aos alunos da 8^a classe

No que se refere à preferência da modalidade dos jogos praticados pelos alunos, dos 33 alunos inquiridos, 17 (51.5%) alunos responderam que gostaram da “prática de jogo com adversários em grupo”, 11 (33.3%) alunos responderam que gostaram da “prática de jogo com adversários individuais” e cinco (15.2%) alunos responderam que gostaram dos “dois tipos”.

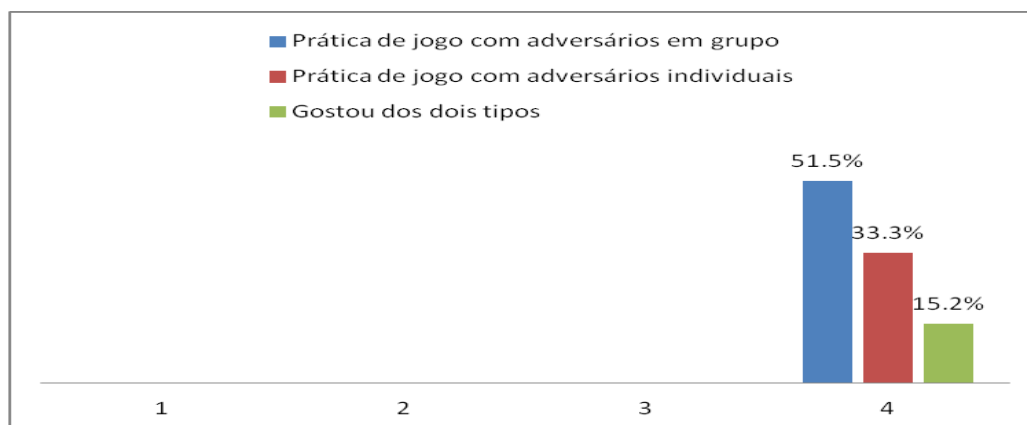


Figura 7: Respostas dos alunos em relação preferência da modalidade de jogos praticados.

Fonte: Autor, 2014.

A partir dos resultados que constam na figura 21, pode-se observar que muitos alunos gostam de competir em grupo. Isso não só promove o espírito de interajuda entre eles, mas também faz com que os alunos aprendam a respeitar o ponto de vista do outro, isto é, os alunos passam a conviver com as diferenças individuais e procuram construir consensos no grupo. Esta análise também é defendida por ZAPPE (2010) citando Grando (2001) que afirma que quando os jogos são praticados individualmente, podem conduzir ao isolamento e consequente atrofiamento das competências sociais.

6. Considerações finais

- Os jogos aplicados aos alunos foram: roda dos elementos químicos e alfabeto vivo;
- O uso de JDs em sala de aula estimula a aprendizagem activa dos alunos;
- Muitos professores de Química não tiveram formação que contempla a concepção e uso de JDs em sala de aula.

- As regras são determinantes para o sucesso de um determinado JD.
- O Programa de ensino da 8ª classe apresenta lacuna no tocante à orientação virada ao uso dos jogos como uma sugestão metodológica para o tratamento dos conteúdos didáticos.

Face a estas constatações sugere-se :

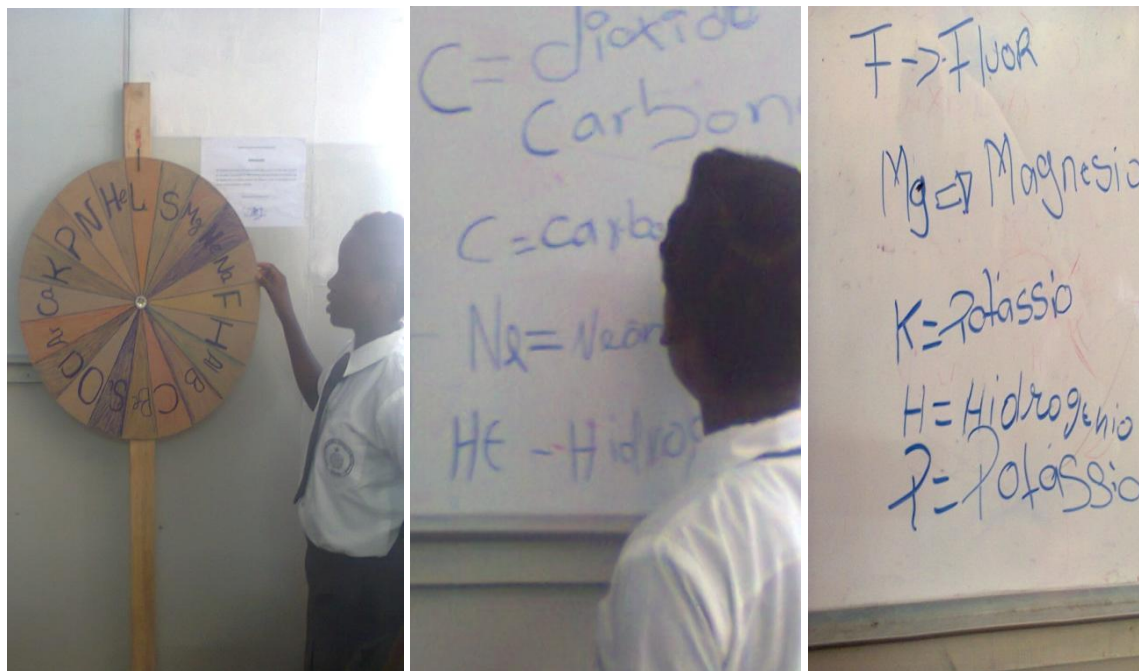
- Que se usem os JDs para o tratamento dos conteúdos de Química;
- Se incentive a concepção de jogos para ensinar a Química;
- Se capacite os professores em exercício na matéria de jogos;
- Sejam clarificadas as regras para a prática dos JDs;
- Se inclua, nos Programas de ensino, orientações metodológicas que facilitem o tratamento e aprendizagem da disciplina de Química com uso de JDs;
- Se proponha mais jogos para a abordagem dos diferentes conteúdos da Química.

Bibliografia

- CAMUENDO, Ana Paula Luciano. *Impacto das Experiências Laboratoriais na aprendizagem dos alunos no Ensino de Química*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade de São Paulo, 2006.
- CUNHA, Marcia Borin da. *Jogos no Ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula*. 2012. Disponível em: [qnesc.sbq.org.br › online](http://qnesc.sbq.org.br/online). Acessado em: 10/03/2012.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7. ed. São Paulo, Perspectiva, 2012.
- LOPES, Maria da Glória. *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MWAMWENDA, Tuntufye S. *Psicologia Educacional: uma perspectiva africana*. Maputo, Texto Editores, 2005.
- PILETTI, Claudino. *Didáctica Geral*. 23. ed. São Paulo, Ática, 2004.
- SERAFINI, Maria Teresa. *Saber Estudar e Aprender: técnicas de estudo, organizar trabalhos e exposições orais, dar aulas e motivar os estudantes, aprendizagem e processos mentais*. Lisboa, 2001.
- ZAPPE, Janessa Aline. *Jogos Didáticos*. Santa Maria, 2010.

Apêndice

1. Jogo de roda dos elementos químicos



2. Jogo do alfabeto vivo



Grupo 1



Grupo 2



Novo grupo formado (lítio)

II. 5. Oportunidades para aprender e ensinar Educação Ambiental no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral

*Ana Wamir da Conceição*²⁷

*Ana Paula Camuendo*²⁸

Resumo

O presente estudo sobre oportunidades para ensinar e aprender Educação Ambiental no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique procura avaliar o processo de implementação da componente Educação Ambiental como tema transversal no nível de ensino acima referido, a partir das percepções dos professores, dos alunos e dos directores das escolas. O estudo foi realizado nas províncias de Nampula, Zambézia e Maputo província para garantir a representatividade de todas as zonas do país, Norte, Centro e Sul. Em cada província, foram seleccionadas quatro escolas, sendo duas na zona urbana, e duas na zona rural. Em cada escola foram inquiridos seis (6) professores, um (1) director de escola, um (1) director pedagógico e 20 alunos da décima classe. No total, foram envolvidas no estudo doze (12) escolas, trezentos e vinte e um (321) dos duzentos e quarenta 240 alunos previstos porque, em algumas escolas, participaram mais de vinte alunos, setenta e dois (72) professores, doze (12) directores de escolas e doze (12) directores pedagógicos. A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa e quantitativa e foi efectuada em 3 fases consecutivas: na 1ª fase, (análise documental) fez-se a análise do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) e dos programas de ensino das disciplinas de Português, Física, Biologia, Química, História e Geografia. A 2ª fase caracterizou-se pela recolha de dados com base em entrevistas semi-estruturadas aos directores das escolas e/ou seus adjuntos e questionário de perguntas abertas aos professores e alunos da décima classe. A 3ª fase consistiu na assistência das aulas das disciplinas acima referidas. Foram assistidas, em média, duas aulas em cada disciplina, com o objectivo de verificar como são abordados os conteúdos de Educação Ambiental. Por questões éticas, só eram assistidas aulas de professores que, depois de serem informados dos propósitos da pesquisa, assim o consentiram. Os dados obtidos da análise do PCESG mostram uma orientação explícita sobre a abordagem dos temas transversais nas escolas. No entanto, os programas de ensino (de Português, Biologia, Química, Física e Geografia) analisados apresentam conteúdos de educação ambiental de forma implícita sem orientação clara de como fazer a sua abordagem nas sugestões metodológicas. Apesar desta abordagem feita nos documentos normativos, por um lado, os resultados das assistências às aulas mostram que a maior parte dos professores não aborda o tema educação ambiental durante as aulas, devido a vários factores, destacando-se a carga horária reduzida, a falta de materiais didácticos, a fraca formação em questões ambientais e a fraca articulação com os professores de outras áreas. Por outro lado, os directores das escolas afirmaram que os professores têm tido poucas oportunidades de participar nos cursos de Educação Ambiental; contudo, têm organizado várias actividades como jornadas de limpeza, abertura de aterros, palestras sobre cuidados com as plantas e o plantio de árvores de fruta e sombra. Deste modo, pode-se concluir que, no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique, existe uma fraca consciência ambiental por parte dos alunos devido à fraca abordagem destes temas durante as aulas. Como proposta, o estudo apresenta as seguintes estratégias na sala de aulas: discussão em grupo, elaboração de projectos, chuva de ideias, produção de materiais de divulgação e propaganda, e fora da sala de aulas: palestras, excursão, campanhas de plantio de árvores, promoção da compostagem nas comunidades e campanhas de limpeza.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Consciência Ambiental, Ensino-aprendizagem

²⁷ Mestre em Educação Ambiental. Docente da UP-Maputo.

²⁸ Mestre em Educação/Currículo; Doutoranda em Educação/Currículo; Docente da UP-Maputo.

Introdução

A Educação Ambiental (EA) constitui-se numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico, participativo e permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. Actualmente, são comuns as contaminações dos cursos de água, a poluição atmosférica, a devastação das florestas, a caça indiscriminada e a redução ou mesmo destruição dos habitats faunísticos, além de muitas outras formas de agressão ao meio ambiente.

Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover e assegurar uma gestão responsável dos recursos do planeta, de forma a preservar os interesses das gerações futuras e, ao mesmo tempo, atender as necessidades das gerações actuais. Um programa de EA para ser efectivo deve promover, simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimento, atitude e habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade ambiental. Assim, a aprendizagem será mais efectiva se for considerada a situação real do meio em que o indivíduo vive.

Nesta perspectiva, a EA deve ser considerada como parte integrante da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), tal como a Educação para a cidadania, a Educação Inter-cultural e Educação para a Paz (CARTEA & CARIDE, 2006).

Apesar de se reconhecer a necessidade da implementação de medidas políticas e tecnológicas que promovam mudanças de comportamentos e atitudes em prol da sustentabilidade, sabemos que a educação desempenha igualmente um forte contributo na mudança que se deseja. Assim, a EDS tem de ser vista, essencialmente, como um processo de “*aprender para mudar*”, uma aprendizagem sobre como tomar decisões que considerem os futuros da economia, da ecologia e da igualdade de todas as comunidades a longo prazo (TILBURY & PODGER, 2004).

Actualmente, vivemos numa era marcada pela competição em várias áreas da vida e por progressos científicos tecnológicos característicos da sociedade moderna. Os problemas globais que hoje enfrentamos implicam que os cidadãos das gerações futuras sejam capazes de estabelecer interligações entre diferentes assuntos, definindo novas exigências para o aluno do ensino secundário, pois deve-se formar alunos competentes que possam fazer face aos novos desafios. Neste contexto, a EA como tema transversal auxilia no desenvolvimento de

competências que levam os alunos a reflectirem, problematizarem, intervirem e a transformarem a sua realidade de forma a contribuir para a melhoria das condições de vida.

Com esta pesquisa, pretendemos avaliar e propor formas de abordagem de EA como tema transversal no 1º ciclo ESG, com vista a contribuírmos para o desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos e professores e consequente melhoria da qualidade de ensino.

Justificativa

A Universidade Pedagógica (UP) é uma instituição pública de ensino superior que forma professores para todo o ensino (infantil, primário, secundário, especial, técnico, profissional e superior) e técnicos para as áreas educacionais e outras áreas afins (cultural, social, económica, desportiva, entre outras). Neste âmbito, estudar a problemática da abordagem de EA com tema transversal no 1º ciclo do ESG é de extrema importância, porque não só contribuirá para a melhoria da qualidade nesse nível de ensino, como também contribuirá para a melhoria da qualidade de formação de futuros professores na UP, através da reflexão sobre as políticas educativas adoptadas para a implementação dos diferentes temas transversais nos vários níveis com especial destaque para o ESG.

Deste modo, o desafio que se coloca a UP e as escolas é de incrementar uma EA que seja crítica e inovadora, em dois níveis - formal e não-formal. Neste sentido, EA deve ser, acima de tudo, um acto político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva de acção holística que relaciona o homem, a natureza e o universo, tomando como referência os recursos naturais que se esgotam. Nesta perspectiva, os temas de EA devem desenvolver um conjunto de competências que permitam ao aluno identificar os recursos da sua comunidade, promover o uso sustentável dos recursos disponíveis, propor formas de mitigação dos problemas ambientais da sua comunidade. Uma pesquisa neste âmbito poderá contribuir para que os alunos aprendam mais sobre questões ambientais e também pode ajudar aos professores a melhorarem as suas práticas de ensino, com ênfase em questões ambientais locais e globais que preocupam as comunidades e o mundo.

Problematização

As políticas ambientais e os programas educacionais relacionados à consciencialização sobre a crise ambiental demandam cada vez mais novos enfoques integradores que ultrapassem a mera aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis.

Nesta perspectiva, a EA deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e que forma cidadãos com consciência local e planetária. Isso pressupõe a formulação de novos objectos de referência que conceituam, principalmente, a mudança de atitudes através de sensibilização dos professores e dos alunos para que construam colectivamente o conhecimento sobre o meio ambiente.

Segundo LIBÂNEO (1994), o papel do professor no processo educativo deve ser o de buscar os instrumentos pedagógicos que possibilitem uma prática eficaz e inovadora, sendo o processo de ensino uma actividade conjunta de professores e alunos, com a finalidade de promover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam activamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Para este autor, a formação profissional do professor é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica para dirigir com competência o processo de ensino.

Deste modo, a participação dos professores em actividades ambientais depende de sua formação profissional e interesse pela temática, sendo um constante desafio a sua actualização pedagógica e científica. Neste contexto, a dinâmica e as características da escola, as condições de trabalho do professor, bem como a falta de domínio das estratégias de abordagem dos conteúdos de EA, aliadas à fraca articulação entre as diferentes disciplinas afins constituem entraves no desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos. Assim, torna-se não só relevante, mas também pertinente, a criação de estratégias locais para abordagem da componente EA na Escola. Para tal, os professores necessitam de literatura apropriada ao tema, material didáctico, formação adequada e grupos de apoio capazes de auxiliarem a implementação das diferentes estratégias plasmadas nos documentos normativos.

Objectivos

Geral:

- Avaliar o processo de implementação da componente EA como tema transversal no 1º ciclo do ESG em Moçambique.

Específicos

- Identificar as formas de abordagem dos conteúdos de EA no ESG;
- Comparar as formas de abordagem dos conteúdos de EA nas escolas das zonas rurais e urbanas;
- Avaliar o nível de conhecimentos dos alunos no que concerne aos aspectos locais de EA;
- Propor estratégias para ensinar e aprender Educação Ambiental no 1º ciclo do ESG.

Questões científicas

- Como é feita abordagem da componente EA no 1º ciclo ESG?
- Que diferenças existem, em termos de abordagem, da componente EA nas escolas das zonas rurais e das zonas urbanas?
- Até que ponto os alunos conhecem os aspectos ambientais locais abordados nas escolas?
- Que estratégias podem ser usadas para abordagem de EA como tema transversal na escola moçambicana?

Hipóteses

H1. O Plano curricular do 1º ciclo do ESG e os programas de ensino incorporam a componente ambiental como tema transversal com abordagem trans e interdisciplinar;

H2. Não existe nenhuma diferença na abordagem dos conteúdos de EA como tema transversal no 1º ciclo do ESG as zonas urbanas e rurais.

H3. Os alunos apresentam um fraco domínio dos conteúdos sobre EA nos aspectos locais e globais;

H4. As estratégias da abordagem da EA como tema transversal podem ser campanhas de sensibilização e plantio de árvores, palestras, elaboração de projectos, concursos entre escolas, excursões, debates, exposição, produção de material de divulgação e propaganda.

Fundamentação teórica

Nesta secção são abordados os seguintes temas: Conceito de Educação Ambiental; Consciência ambiental em Moçambique; Importância de Educação Ambiental nas escolas.

Conceito de Educação Ambiental

O conceito de Educação Ambiental tem interpretações distintas de acordo com cada contexto, conforme a influência e vivência de cada um. Para a grande maioria das pessoas, a EA restringe-se em trabalhar assuntos relacionados com a natureza como o lixo, preservação, paisagens naturais, animais, etc. Na sociedade actual, a EA assume um carácter mais realista, embasado na busca de um equilíbrio entre o homem e o ambiente, com perspectiva de um futuro pensado e vivido numa lógica para o desenvolvimento sustentável.

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) definiu a EA como um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objectivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A EA também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem à melhoria da qualidade de vida.

Para NOVA (1994), a EA pode ser definida como um processo permanente no qual os indivíduos e as comunidades adquirem consciência do seu meio e aprendem os conhecimentos, os valores, as competências, a experiência e também a determinação que os capacita a actuar, individual ou colectivamente, na resolução dos problemas ambientais presentes e futuros.

Deste modo, entendemos que a EA decorre de uma percepção renovada de mundo, uma forma integral de ler a realidade e de actuar sobre ela. Nesse novo paradigma, a proposta educativa envolve a visão de mundo como um todo e não pode ser reduzida a apenas um departamento, uma disciplina ou programa específico. Ela deve estar inserida na vida e no cotidiano de todos os indivíduos.

Para GONÇALVES (1990), a EA não deve ser entendida como um tipo especial de educação. Trata-se de um processo longo e contínuo de aprendizagem de uma filosofia de trabalho participativo em que todos (família, escola e comunidade) devem estar envolvidos. O processo de aprendizagem de que trata a EA não pode ficar restrito exclusivamente à transmissão de conhecimentos, à herança cultural do povo, às gerações mais novas ou à simples preocupação

com a formulação integral do educando inserido em seu contexto social. Deve ser um processo de aprendizagem centrado no aluno, gradativo, contínuo e respeitador de sua cultura e de sua comunidade, com a preocupação de transmitir conhecimentos, a partir da discussão e avaliação crítica dos problemas comunitários e também da avaliação, feita pelo aluno, de sua realidade individual e social, nas comunidades em que vive.

Actualmente, não é mais possível entender a EA no singular como um único modelo alternativo de educação que simplesmente se opõe à educação convencional, que não é ambiental. Há novas denominações para conceituar EA, entre elas a alfabetização ecológica, a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação para a sustentabilidade, a ecopedagogia e a educação no processo de EA (LAYRARGUES, 1992).

Consciência ambiental em Moçambique

Desde a revolução industrial, o homem desenvolveu uma noção equivocada de que ele pode controlar o meio. Mas estamos, enfim, descobrindo a realidade em que vivemos em um sistema fechado, finito e que existem consequências para as nossas acções: o lixo acumulado polui a água e atrai vectores de doenças, o esgoto despejado nos rios mata peixes e inviabiliza a captação para uso humano, o ar poluído pelos nossos carros afecta o desenvolvimento das crianças, entre outros. A lista das consequências é infinita e, em geral, maléfica à própria existência do homem (JACOBI, 2005).

A preservação do meio-ambiente é uma atitude responsável na utilização dos recursos naturais e é um factor preponderante para que possamos coexistir com a natureza e com a biodiversidade. A sustentabilidade ambiental não é apenas um factor de diferenciação, mas o único caminho para a continuidade da humanidade como a conhecemos. Assim, a consciencialização é importante e fundamental, porque é a partir do conhecimento dos perigos e riscos que podemos tomar atitudes.

Deste modo, a consciencialização ambiental de massa, só será possível com percepção e entendimento do real valor do meio ambiente natural em nossas vidas. Mas, se nada for feito de forma rápida e efetiva, as próximas gerações serão prejudicadas duplamente, pelos impactos ambientais e pela falta de visão de nossa geração em não explorar adequadamente os nossos recursos naturais.

Nesta perspectiva, a escola é fundamental para a formação social do homem e actualmente é importantíssimo que a escola promova informações ambientais que geram maior conhecimento as gerações futuras. Então, é fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adopte posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade justa, em um ambiente saudável (CASSOL, 2009).

Assim, os conteúdos ambientais incorporados nos programas de todas as disciplinas no 1º ciclo do ESG e contextualizados com o quotidiano da comunidade procuram ajudar o aluno a ter uma visão integral do mundo em que vive. Para que a inter relação seja atingida com êxito, a EA deve ser abordada de forma sistemática e transversal no ESG, assegurando a interdisciplinaridade de todas as disciplinas e nas actividades escolares, quer nas instituições educacionais públicas quer privadas. Desta forma, torna-se de suma importância a conscientização ambiental dos alunos, dos professores e da comunidade, de forma a evitar-se novos prejuízos ao ambiente.

Como vemos, ainda hoje, o exemplo é a melhor maneira de se ensinar e um professor deve ter consciência da responsabilidade que recebe ao se expor numa sala, diante de seus alunos. É importante que as crianças aprendam que a responsabilidade é de todos, que os actos de cada um se reflectem sobre o futuro de toda a humanidade. Isso é importante até mesmo para diminuir o sentimento de impotência que, às vezes, os alunos têm.

Importância de Educação Ambiental nas escolas

A escola tem a função de formar um cidadão crítico e actuante. Mas educar para a cidadania não é um processo fácil que acontece de um tempo para outro, pois envolve muitos factores ambientais, sociais e educacionais. A EA é importante na sociedade devido aos riscos que se tem actualmente, a crise ambiental, o aquecimento global, o aumento da população mundial e outros factores intrínsecos a sociedade contemporânea.

Assim, educar para a sustentabilidade e a cidadania planetária é o novo desafio da educação, pois a sociedade actual vê-se forçada a pensar sobre a sua existência e os impactos que causa ao ambiente e, sobretudo, suas consequências, o que torna indispensável a discussão sobre a educação sustentável a partir da educação para o consumo consciente, sendo que esse é o primeiro passo para a sustentabilidade da sociedade como um todo.

Diante de tantas agressões ambientais, alguns chegam a pensar se sua atitude correcta terá algum resultado. Por isso, deve-se ter a certeza de que as acções locais podem levar a resultados globais, além de conquistar mais adeptos, através de exemplos. Por causa de nossa cultura, muitos vêem a preocupação com o meio ambiente como um assunto secundário, sem importância, coisa de quem não tem o que fazer, como diziam no passado, ao se referirem a ambientalistas. Segundo MORGADO et al, (2000), a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização, iniciado em casa, com seus familiares. Para este autor, essa cultura deve ser mudada na escola, através da EA, mostrando às crianças e jovens que conservar o meio ambiente não é um luxo, mas uma necessidade urgente, se quisermos continuar a viver neste planeta. A EA foi inserida no currículo escolar, como tema transversal, para tentar fazer dos temas ambientais presenças constantes nas salas de aula,.

No entanto, apesar de ser uma exigência legal, a EA deve ser trabalhada de forma prazerosa, ainda que difícil de ser desenvolvida, pois requer atitudes concretas, como mudanças de comportamento individual e colectivo, tendo em vista que para se atingir o bem comum deve-se somar atitudes individuais. Segundo DIAS (1992), a maioria dos nossos problemas ambientais tem suas raízes em factores socioeconómicos, políticos e culturais, que não podem ser previstos ou resolvidos por meios puramente tecnológicos. Daí a necessidade da inserção da EA nas escolas, para consciencializar os alunos e ajudá-los a tornarem-se cidadãos ecologicamente correctos.

Para uma EA efectiva multi e interdisciplinar há necessidade de investir na formação permanente de professores que lhes proporcione conhecimentos relevantes que possam subsidiá-los em suas práticas diariamente, possibilitando que os professores estejam preparados para aprofundar discussões de EA do ponto de vista de sua disciplina. Nesta perspectiva, as metodologias utilizadas na abordagem dos conteúdos de EA são decisivas na construção do conhecimento dos alunos, sendo que essas metodologias devem ser criteriosamente seleccionadas para proporcionarem ao aluno o conhecimento teórico e permitirem que o mesmo tenha contacto directo com a natureza.

Metodologia

No que se refere à metodologia, a pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa privilegia um contacto directo e prolongado dos

pesquisadores com o ambiente e a situação que está sendo investigada (BOGDAN & BIKLEN 1999). Esta abordagem permitiu identificar as formas de tratamento dos conteúdos de EA no 1º ciclo do ESG; comparar as formas de abordagem dos conteúdos de EA nas escolas das zonas rurais e urbanas. Para se atingir os objectivos propostos para esta pesquisa, foi feita uma análise dos documentos normativos (PCESG e programas de ensino), realizadas entrevistas semi-estruturadas a doze directores e/ou seus adjuntos das escolas escolhidas e efectuada a observação de pelo menos duas aulas de cada uma das disciplinas escolhidas num total de 120. Com base nos objectivos preconizados, a pesquisa conduziu-nos a uma inserção no contexto escolar para compreendermos a dinâmica do processo de ensinar e aprender EA no 1º ciclo do ESG.

A abordagem quantitativa visava avaliar o nível de conhecimento dos alunos no que concernem aos aspectos locais de EA, bem como averiguar as propostas de estratégias implementadas pelos professores durante a abordagem dos temas sobre EA no 1º ciclo do ESG. Para tal, foi aplicado um questionário a 72 professores (seis professores em cada escola) e 321 alunos (uma média de 26 alunos em cada escola). Os dados obtidos foram objecto de análise estatística através de programas como SSP e Excel que permitem apresentar frequências das respostas dadas pelos alunos e professores em tabelas e gráficos.

O estudo foi realizado nas províncias de Nampula, Zambézia e Maputo província, para garantir a representatividade de todas as zonas do país, Norte, Centro e Sul como foi referido anteriormente. Em cada uma das províncias trabalhou-se com quatro escolas seleccionadas aleatoriamente, duas da zona urbana e duas da zona rural. Foram envolvidas na pesquisa um total 12 escolas secundárias. Com este procedimento, pretendeu-se verificar as formas de abordagem de EA como tema transversal e comparar a sua forma de abordagem nos dois meios.

Resultados da pesquisa

Análise das aulas observadas

As disciplinas sobre as quais recaiu a observação de aulas foram: Português (20), Biologia (20), Química (17), Física (17), Geografia (23) e História (17). Das aulas observadas apenas 20% tiveram articulação com aspectos de EA.

O método expositivo (39%) e elaboração conjunta (37%) foram os mais predominantes. Alguns professores (23%) usaram ambos métodos na mesma aula e apenas (1%) optou pela actividade independente do aluno (gráfico 4). Os conteúdos de EA não foram abordados na

maioria das aulas (84%). Os professores que abordaram os conteúdos sobre EA recorreram à elaboração conjunta seguida de um trabalho para casa, que consistia em identificar alguns problemas ambientais na comunidade onde o aluno se encontra inserido.

Análise documental (PCESG e programas de ensino)

Os objectos de análise foram o PCESG e os programas de ensino das disciplinas de Português, Biologia, Química, Física, Geografia e História. Nesta perspectiva, a análise baseou-se na identificação dos conteúdos sobre EA e as estratégias propostas para compreendermos em que medida esses documentos orientadores possibilitam a abordagem de conteúdos de EA como tema transversal.

Relativamente aos programas do ESG estes apresentam uma estrutura semelhante e do ponto de vista metodológico têm uma orientação para um ensino centrado no aluno na base de desenvolvimento de competências para a vida. No entanto, apenas o programa de Geografia, pela sua natureza, apresenta muitos conteúdos sobre EA. Nas restantes, é possível identificar alguns conteúdos, embora não apresentados de forma explícita, facto que tem contribuído para o não aprofundamento dos vários temas transversas propostos no PCESG.

Percepção dos professores sobre abordagem de conteúdos de Educação ambiental: resultados do questionário

A maioria dos professores inquiridos têm uma experiência profissional entre 1 a 4 anos e 62,8% possuem o nível de Licenciatura nas disciplinas que leccionam.

Indagados sobre se o novo currículo apresenta conteúdos de pela sua natureza apenas 15% professores responderam afirmativamente, os restantes 85% não tiveram palavra, facto que pode estar relacionado com a invisibilidade desta questão nos programas de algumas disciplinas. Relativamente à abordagem destes conteúdos nas aulas, a maioria dos professores (93%) afirmou que tem falado da EA nas suas aulas facto que não foi confirmado durante a assistência as aulas, onde se observou que apenas 20% dos professores é que fazem referência aos aspectos ambientais.

No que diz respeito à forma como abordam os conteúdos de EA, os professores deram vários depoimentos que passamos a apresentar:

“Seleccionar os textos que muitas vezes têm a ver com os ambientes, políticas de desenvolvimento sustentáveis, turismo” (PEMCU1).

“Mostrando o impacto da exploração de recursos sobre o ambiente” (PEMCU1).

“Por exemplo na 9ª classe quando se fala da população, da agricultura, indústria, fala-se do impacto dessas actividades sobre o ambiente” (PEMCU1).

“Introduzindo a matéria faço uma relação do tema em discussão com a Educação Ambiental” (PEMCU1).

“Conversação ou diálogo com os alunos acerca do tema a tratar com base nas experiências dos alunos do seu dia-a-dia” (PEMCU1).

“Tendo em conta que é um tema tenho falado das causas que destroem o meio ambiente” (PEMCU2).

No concernente às dificuldades que os professores têm encontrado na abordagem de aspectos de EA, a maioria aponta a falta de material didáctico com principal ênfase para os manuais, redução da carga horária, como se pode verificar nos depoimentos:

“A redução da carga horária leva-nos muitas vezes a suprimir ou a evitar abordar estes temas com profundidade” (PEMCU1).

“Falta a prática por parte dos alunos, isto é, agir com eficácia segundo os conhecimentos adquiridos” (PEMCU1).

“Dificuldades em relação aos exemplos uma vez que nem todos problemas ambientais são visíveis e ou palpáveis” (PEMPR1).

Indagados se têm participado em seminários, a maioria dos professores (76%) respondeu negativamente. Os professores que já participaram, afirmaram que o fizeram poucas vezes e as instituições que organizam são o MICOA, o BIM, a UEM, as ONGs, o MITUR, a UNESCO, a JADE, as direcções das escolas e, por vezes, os delegados de disciplinas. Os temas debatidos são os problemas ambientais, as mudanças do clima, as calamidades, o aquecimento global, a erosão, os ciclones, a poluição ambiental, as queimadas descontroladas, a conservação do meio, o saneamento do meio e o uso racional dos recursos naturais.

Percepção dos alunos sobre Educação ambiental: resultados do questionário

A maioria dos alunos, independentemente do meio em se que encontra (zona urbana ou rural), mostrou que possui conhecimentos sobre problemas ambientais como se pode notar nas declarações que se seguem:

“Os problemas ambientais que existem na nossa comunidade são: queimadas descontroladas, poluição, defecação nas margens do rio, lixo deixado de qualquer maneira, poluição sonora, corte de árvores para a construção de novas infraestruturas, cavando a terra provocando a erosão”

Além disso, quando questionados porque é importante aprender aspectos sobre EA na escola, eles responderam nos seguintes termos:

“É importante aprender aspectos da Educação ambiental na escola porque avisa-nos como devemos queimar uma mata, o tempo que pode ser queimada como podemos cuidar o lixo para evitar a poluição do meio ambiente na sociedade”.

“É importante aprender aspectos sobre Educação Ambiental na Escola porque ajuda-nos a ir conservar no nosso ambiente na comunidade, a ajudarmos os nossos irmãos na nossa casa”.

Indagados se já ouviram falar da EA, 96% dos alunos responderam afirmativamente. Sobre o local onde ouviram falar da EA os alunos mencionaram vários, com destaque para a escola, a casa, as comunidades, os bairros e os meios de comunicação.

Análise dos resultados das entrevistas semi-estruturadas com os directores das escolas e seus adjuntos

Questionados se os professores já tiveram oportunidade de participar num curso de EA, apenas três directores afirmaram que os professores beneficiaram de formação nas respectivas escolas organizadas pelo MICOA, pela UNESCO e pela DPECZ, outros directores responderam negativamente, mas acreditam que os professores de Geografia, em particular. Os que passaram pela UP, já tiveram formação em EA. No entanto, não aproveitam esse potencial para capacitar os professores das outras disciplinas.

Indagados se as escolas têm promovido programas de EA, três directores responderam negativamente; porém, um deles afirmou que:

“Não. Mas ao longo da leccionação das aulas os professores assim como a Direcção nas concentrações têm abordado sobre EA, em particular, queimadas descontroladas” (DENR2).

Os restantes directores responderam que têm promovido programas de EA. Tais programas são a importância do saneamento do meio ambiente, a abertura de aterros, as jornadas de limpeza, palestras sobre cuidados de plantas e o plantio de árvores de fruta e sombra. Participam destes programas os professores, alunos e, por vezes, a comunidade local e os encarregados de educação.

Conclusões

- A maioria dos alunos, independentemente do meio (zona urbana ou rural), mostrou que possuem conhecimentos sobre problemas ambientais obtidos na escola, em casa, nas comunidades, nos bairros e nos meios de comunicação;
- Apesar dos conteúdos sobre EA constarem nos programas de ensino, a sua abordagem é deficiente, pois observou-se que apenas 20% dos professores é que fazem referência a esses aspectos durante o processo de ensino-aprendizagem;
- As estratégias de EA mais implementadas nas escolas secundárias são jornadas de limpeza, palestras sobre cuidados com as plantas e o plantio de árvores de fruta e sombra.

Referências bibliográficas

- ADAMS, B. G. *Educação Ambiental e interdisciplinaridade no contexto educacional: algumas considerações*. Rev. Educ. Ambient. em Ação. Vol. 6, nº 19, p. 1-3, 2006.
- CAMARGO, Ana L. de B. *As dimensões e os desafios do desenvolvimento sustentável: concepções, entraves e implicações à sociedade humana*. Florianópolis, 2002. 197f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.
- CASSOL, A. D. C. *Riacho Monjolinho: Uma aventura pedagógica*. 10º ENPEG. Porto Alegre, 2009.
- JACOBI, Pedro Roberto. *Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, maio/agosto. 2005.

- NOVA, E. V. *Educar para o ambiente – Projectos para a Área-escola*. Lisboa, Texto Editora, 1994.
- SATO, Michéle (org.). *Educação Ambiental: Pesquisas e Desafios*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2005.
- SANTOS, E. C. S. “Geografia, Educação Ambiental e novos paradigmas”. In: SANTOS, E. C. S. (org.) *Geografia e Educação Ambiental: reflexões epistemológicas*. Manaus/AM. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
- SANTOS, G. W. *Modificando a escola através da Educação Ambiental: construindo a agenda 21 escolar*. EEB Dom Pio de Freitas. 2006.
- UNESCO, 1987 (in: www.apoema.com.br/definicoes.htm), acessado em 17/07/2008.
- YUS, R. *Temas transversais: Em busca de uma nova escola*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

II. 6. Abordagem do tema “HIV/SIDA” no currículo escolar: avaliação e percepções dos professores das Escolas Secundárias da Matola e da Zona Verde

Elsa Maria Langa²⁹

Resumo

A comunicação discute a “Educação Para a Saúde, Educação Sexual/HIV/SIDA” no nível de ensino secundário e tem como objectivos: identificar as abordagens sobre o HIV/SIDA no Ensino Secundário Geral; avaliar o grau de implementação do tema HIV/SIDA nas Escolas Secundárias da Zona Verde e da Matola; identificar os comportamentos de risco de contrair o HIV/SIDA nos adolescentes das escolas em estudo sob ponto de vista dos professores. A metodologia usada no estudo foi de tipo qualitativo com abordagem fenomenológica. O estudo realizou-se de Julho a Outubro de 2012 nas Escolas Secundárias da Matola e da Zona Verde. Participaram no estudo 40 professores que fizeram parte de grupos focais de discussão e entrevistas semiestruturadas. Foi feita a análise dos programas do ensino secundário. Na aplicação das diferentes técnicas foram garantidos os direitos de liberdade dos participantes e foi respeitada a sua privacidade. Os resultados mostram que as abordagens do tema HIV/SIDA na escola são feitas através de conteúdos curriculares e palestras da Geração BIZ. Foram apresentados problemas na implementação dessas abordagens: falta de material didáctico, formação dos professores sobre a matéria, questões culturais e religiosas. Os professores reportaram várias situações de risco de contrair o HIV no seio dos alunos como álcool, drogas, sexo intergeracional, pobreza, emoções da idade, questões de género. O estudo conclui que os professores consideram de extrema importância o tratamento deste tema transversal considerando os riscos ao HIV que os alunos estão sujeitos. As abordagens sobre SIDA nas escolas não são suficientes em quantidade nem qualidade, a implementação não é efectiva e nota-se uma resistência para o tratamento desta matéria. Recomenda-se intervenções no tratamento de conteúdos ligados ao HIV/SIDA pelos professores bem como das estratégias de comunicação dos Programas da Geração BIZ nestas escolas.

Palavras-chave: Ensino, Currículo escolar, Temas Transversais, Educação Sexual, HIV/SIDA.

1. Introdução

O Sida continua a ser um problema de saúde pública no mundo e afecta grandemente o desenvolvimento dos povos, com maior ênfase para os países em desenvolvimento como Moçambique (INE, MISAU, 2005).

Moçambique apresenta uma prevalência da infecção por HIV em adultos de 15- 49 anos de 11,5 %, sendo superior nas mulheres (13,1%), comparativamente aos homens (9,2%). Os mesmos dados apontam ainda que 7,9% de adolescentes e jovens, ou seja 1 em cada 12, vive com o vírus do SIDA, uma das taxas mais altas do mundo (INSIDA, 2009; INS et al., 2010).

²⁹ Licenciada em Ensino de Biologia e Química pela Universidade Pedagógica e Mestre em Saúde Pública pela Universidade Eduardo Mondlane.

Segundo o sumário de revisão de literatura sobre prevenção combinada de HIV/SIDA incluindo factores de risco do HIV com evidência nacional e da África subsaariana existem várias lacunas de conhecimento, uma delas diz respeito a reflexão e abordagens sobre a percepção e riscos do SIDA pelos estabelecimentos de ensino, chamando a necessidade da implementação das medidas que já foram tomadas pelo Ministério de Educação (MINED), Ministério da Saúde (MISAU) e Ministério da Juventude e Desportos (MJD) e a avaliação da sua aceitação pelos adolescentes e o impacto na mudança de comportamento (Kwizera et al., 2011).

Vários estudos revelam que há necessidade de se fazer uma abordagem de capacitação, onde é preferível capacitar os adolescentes como estratégia de segurança, facultando informações adequadas para a tomada de decisões pessoais, e ajudando-os a apreenderem competências sociais, ajudarem-se a si mesmo e aos outros que se encontram dentro ou fora da escola. Uma das formas para assegurar esta capacitação é o tratamento de temas transversais, dada a sua importância e complexidade, aproveitando as potencialidades dos conteúdos nas diferentes disciplinas.

É de extrema importância assegurar que professores adquiram a capacidade de promover abordagens do HIV/SIDA e que sejam participativos (Kwizera et al., 2011).

Apesar destas acções e do esforço empreendido pelo governo e parceiros, as evidências revelam que existem várias limitações para a implementação destes programas. Prova disso são as gravidezes que surgem nas escolas, resultado de sexo desprotegido que concorre para a transmissão do HIV.

2. Objectivos da Pesquisa

2.1. Objectivo geral:

- Conhecer as abordagens existentes sobre o tema HIV/SIDA, sua implementação e comportamentos de risco de contrair o HIV nas Escolas Secundárias da Matola e da Zona Verde.

2.2. Objectivos específicos:

- Identificar as abordagens sobre o HIV/SIDA no Ensino Secundário Geral (ESG);
- Avaliar o grau de implementação do tema HIV/SIDA nas Escolas Secundárias da Matola e da Zona Verde;

- Identificar os comportamentos de risco de contrair o HIV nos adolescentes das escolas em estudo sob ponto de vista dos professores.

3. Metodologia

3.1. Local de estudo

O estudo foi realizado em duas escolas da província de Maputo e município da Matola nomeadamente a Escola Secundária da Matola localizada no posto administrativo da Matola sede e Escola Secundária da Zona Verde situada no posto administrativo do Infulene.

3.2. População de estudo

A amostra envolveu 40 professores das duas escolas, 28 do sexo masculino e 12 do sexo feminino que estão a leccionar diferentes disciplinas. Todos são licenciados pela Universidade Pedagógica do país, com excepção de uma professora que obteve o título no Zimbabwe.

3.3. Instrumentos e colheita de dados

Para responder aos objectivos do estudo procedeu-se à recolha de dados, recorrendo a técnicas e procedimentos de investigação qualitativa. Os instrumentos para obter os dados foram grupos focais de discussão e entrevista individual, com recurso ao gravador.

4. Resultados e discussão

4.1. Abordagem do tema HIV/SIDA na escola

As abordagens do tema HIV/SIDA no ESG são feitas de formas diversificadas. O tema integrado no currículo escolar de forma transversal e Programa Geração BIZ (PGB) que trata de temas de Saúde Sexual e Reprodutiva incluindo o HIV.

4.1.1. Integrados no currículo escolar de forma transversal

O tema “HIV/SIDA” é integrado nas disciplinas de Português, Inglês, Francês, Biologia e Noções de Empreendedorismo, orientado aos objectivos, competências e orientações metodológicas; apresenta conteúdos específicos integrados no plano temático (vide o anexo).

Em algumas disciplinas, tais como Filosofia, Agropecuária, Artes Cénicas, Geografia, este conteúdo está patente em algumas classes, mas aparece apenas nas sugestões metodológicas

ou nos objectivos ou então nas competências do ciclo, não estando patente no plano temático. Nas disciplinas de Educação Física, Desenho, Educação Visual, Matemática, Química, Física e História não há nenhuma recomendação para se tratar do tema HIV/SIDA.

Uma integração transversal garante que o tratamento das questões relacionadas com HIV e SIDA não seja uma actividade adicional ou isolada, mas que faça parte integrante das políticas, estratégias, acções e currícula bem como dos esforços de monitorização e de avaliação no sector educativo (ETIA, 2009).

Avaliação dos professores das abordagens integrados nas escolas

O ESG aparentemente apresenta conteúdos em quantidade suficiente para a capacitação dos alunos em relação a matéria de HIV. No entanto a realidade trazida pelos professores nas entrevistas individuais, nos grupos focais e até da análise dos programas de ensino revelam uma verdade diferente.

Os professores de Português, Inglês e Francês consideram que este conteúdo não é próprio para essas disciplinas, os alunos apenas se interessam em conhecer o significado das palavras ou interpretação do texto e não há detalhes acerca do tema. Eles acham que a disciplina mais apropriada é a de Biologia. Os professores de Biologia julgam que é impossível capacitar os adolescentes sobre essa matéria tendo como base o programa por vários motivos: a posição dos conteúdos em relação ao calendário escolar, o facto de os temas não sugerirem um aprofundamento desta matéria e, em algumas classes, da 9^a, 10^a e 12^a, os programas não apresentarem este conteúdo. Em pior situação estão aquelas disciplinas em que o tema não aparece no plano temático, nesses casos, o conteúdo é administrado dependendo da sensibilidade de cada professor.

É notório que há um certo desconhecimento do enquadramento do tema SIDA nos programas de ensino pelos professores, principalmente naquelas disciplinas em que o tema aparece como sendo transversal, pois dificilmente é tratado.

4.1.2. Programa da Geração BIZ

Para além das disciplinas curriculares, as abordagens do tema HIV são feitas com base nas palestras dos activistas da Geração BIZ, nas aulas de reunião de Turma, também se realizam actividades em cantinhos de aconselhamento das escolas.

No concernente as actividades preventivas na escola, Silva et al. (2007) referem que as acções de informação, educação e comunicação junto aos jovens e adolescentes se desenvolvem também dentro do PGB. Os resultados confirmam que nas escolas em estudo existe este órgão, embora funcione de forma irregular uma vez que as palestras são apresentadas quando as turmas não têm uma agenda importante com o seu Director de turma.

O PGB está sob gestão dos Ministérios da Juventude e Desportos, de Educação e o da Saúde, tem como objectivo promover a educação sexual reprodutiva aos adolescentes e jovens com idades compreendidas entre 10-24 anos no país, dentro e fora da escola, e está ligado ao Serviço de Apoio Amigo dos Adolescentes e Jovens (SAAJ) (Jacinto et al., 2012).

Avaliação do Programa Geração BIZ

Nas escolas em estudo, os coordenadores do PGB reportam várias dificuldades para o seu funcionamento, caso de falta de preservativos, material informativo, material audiovisual que dificultam as actividades dos activistas e, desta maneira, não conseguindo reunir todos os critérios necessários para um trabalho de qualidade.

Foram detetados problemas na qualidade de prestação de actividades e de provisão regular e sustentável de preservativos e materiais de informação, educação e comunicação. A questão da formação dos educadores que contemple tanto o aprofundamento de alguns temas como o desenvolvimento de novos que sejam identificados junto aos beneficiários e o estabelecimento de parcerias locais com a unidade escolar revela-se de extrema importância para a sustentabilidade programática (Jacinto et al., 2012).

A educação reduz a vulnerabilidade ao HIV, quando é bem planificada e correctamente implementada sobre as competências para a vida e leva a conhecimentos ampliados, a atitudes de reacção positiva e a um comportamento sexual reduzido ou modificado. Finalmente, a educação oferece um método de prevenção contra o HIV/SIDA de grande eficiência em termos de custos (ETIA, 2009).

4.2. Dificuldades na implementação do tema HIV/SIDA

Dos 20 professores entrevistados, 13 mostram abertamente dificuldades para abraçar a tarefa de promover a saúde na escola, particularmente na luta contra o HIV/SIDA.

Entre as dificuldades expressas estão a falta de formação sobre a matéria: a maioria dos professores nunca teve uma formação em matéria de HIV. Eles estão conscientes de que para o melhor desempenho na leccionação dessas matérias é importante uma prévia formação. Questões pessoais, culturais e religiosas e a falta de legitimidade do seu papel como promotores da saúde são também apontadas como razões para a não abordagem do tema.

Os pronunciamentos dos professores deixam claro que a maioria deles encontra resistência para tratar deste tema com os alunos: eles não assumem o papel de promotores de saúde.

Para contrariar esta posição, os professores precisam de ser formados e sensibilizados sobre a matéria e a escola deve legitimar o papel do professor como agente promotor da saúde dos alunos e garantir a eficácia dos projectos que a escola acolhe em prol da prevenção do HIV/SIDA. Igualmente, a direcção da escola deve assumir o seu papel e dar resposta de qualidade a situações de risco que possam encontrar.

Fazendo uma leitura da implementação das abordagens existentes ao nível da escola (professores e PGB) está claro de que há necessidade urgente de reactivação das estratégias de comunicação e da qualidade das acções em prol da prevenção do HIV para se reverter o cenário. Com as situações apresentadas, compreende-se o baixo nível de conhecimento e os comportamentos de risco observados nestas escolas.

4.3. Propostas dos professores para melhorar a eficácia dos temas

Todos os professores participantes reconheceram que o SIDA deve ser abordado na escola; mostraram-se muito activos dando propostas para abordagem e metodologias para esse efeito.

Das propostas de metodologias mais apontadas pelos professores para abordagem da problemática do HIV destacam-se: a necessidade de reservar alguns minutos da aula para o efeito; a necessidade de palestras, uso de cartazes, actividades recreativas como o canto, o teatro e outras; a introdução de uma disciplina específica na área de saúde pública que pudesse, efectivamente, contribuir para a formação desses adolescentes.

A publicação do ETIA (2009) do programa das Nações Unidas sobre o papel da educação na resposta ao HIV/SIDA é consonante com este estudo uma vez que revela que *“Mesmo quando existem abordagens integradas aos currículos ainda há poucos elementos que comprovem que*

essas abordagens são implementadas plena e racionalmente e que são transmitidas por professores que tenham sido transmitidas de maneira adequada ou que estejam associados aos resultados do aprendizado que avaliam os conhecimentos ou o impacto destas abordagens”.

Propondo metodologias e alternativas de superação da situação em que as escolas se encontram em relação a abordagem do tema HIV/SIDA significa que eles veem o tema como importante e pertinente, então, há necessidade de coordenação entre todos os intervenientes a partir da direcção da escola, os grupos de disciplina, o intercâmbio entre os professores, geração BIZ e a própria comunidade.

4.4. Comportamentos de risco observados pelos professores no recinto escolar/fora

Todos os professores participantes reportam várias situações de vulnerabilidade de contrair o HIV. Dos diferentes factores de risco reportados pelos professores destacam-se: **consumo de álcool e drogas, sexo intergeracional, a pobreza/género, as emoções próprias da idade, as situações de sexo nas instalações escolares.**

Todos os factores de risco mencionados pelos professores são muito fortes e concorrem para o risco de contrair o HIV. Estes riscos fazem parte do mundo de exploração dos adolescentes, que procuram viver várias emoções na busca da sua identidade e na tentativa de se tornarem adultos.

Estudos realizados em raparigas de Botswana, Malawi e Moçambique, baseados em testemunhas de membros destes países, que incluíam adolescentes, professores, pais e líderes comunitários identificam como factores de risco a pobreza, as relações transacionais, intergeracionais e também a falta de comunicação com os pais e outros adultos que proporcionem informações boas para que as raparigas não sejam vulneráveis (Underwood C. et al., 2011).

A avaliar pelas situações surpreendentes que acontecem na escola, caso de prática de relações sexuais nas instalações escolares são situações que pela inadequabilidade do local tendem a acontecer de uma forma rápida e sigilosa. A questão que se coloca é se estes adolescentes terão tempo suficiente para se recordarem de usar o preservativo. As questões de género são muito fortes, seguramente que, muitas vezes, as raparigas submetem-se a situações de risco por medo de perderem os namorados.

É nesta fase que a intervenção da escola, dos pais ou os encarregados e da comunidade no geral, é fundamental para dotar esses adolescentes de conhecimentos e habilidades para ajudar os mesmos a tomarem decisões certas nas suas vidas.

5. Conclusões e recomendações

5.1. Conclusões

- As abordagens sobre o SIDA nas escolas não são suficientes, não abarcam todas as disciplinas nem todas classes;
- Dificuldades na implementação das abordagens sobre o HIV/SIDA: falta de materiais didácticos; falta de formação adequada dos professores sobre HIV e dificuldades de ordem pessoal e cultural.
- Comportamentos de risco identificados pelos professores: consumo de álcool, drogas, sexo intergeracional e transaccional, emoção, questões de género e a pobreza.

5.2. Recomendações

a) Para as escolas:

- O envolvimento das Direcções das escolas na sensibilização dos professores e dos Conselhos de escola para uma participação activa na resposta ao HIV/SIDA;
- A planificação conjunta, ao nível dos grupos de disciplina, da metodologia para o tratamento de questões ligadas ao HIV;
- O incentivo na organização de actividades extra-curriculares dirigidas em resposta ao HIV/SIDA no seio dos alunos.

b) Para os Ministérios da Educação, Saúde e Juventude e Desportos:

- A formação e capacitação de professores para garantir a melhoria da implementação dos conteúdos curriculares sobre HIV/SIDA;
- A adequação da estratégia de comunicação da geração BIZ devendo capacitar os adolescentes para adquirir competências para responderem a situações concretas das suas vidas relacionadas com o HIV;
- A criação de um banco de informação sobre HIV/SIDA ao nível do MINED que constitui uma fonte de pesquisa e informação à disposição das redes de ensino secundário;

- A criação de uma disciplina específica para tratar questões de saúde pública, incluindo o HIV/SIDA.

c) Para instituições de investigação sobre Saúde Pública:

- Promover pesquisas e estudos sobre esta temática nas escolas e na comunidade para melhorar a abordagem transversal e integrada deste tema.

Referências bibliográficas

- ETIA Equipa Tarefa Inter-agencias de Onusida (Programa conjunto das Nações Unidas sobre HIV/SIDA sobre a Educação (2009), *Uma abordagem estratégica VIH e SIDA e educação*. Paris. UNESCO. Disponível em: www.unesco.org/aids/iatt
- INSIDA *Inquérito Nacional de Prevalência, riscos comportamentais e informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique*. Moçambique, 2009.
- (INE) Instituto Nacional de Estatística Ministério da Saúde (MISAU). *Inquérito demográfico e de Saúde 2003*. Moçambique, 2005.
- INS, INE & ICF MACRO. *Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique 2009*. Calverton, Maryland, EUA: Instituto Nacional de Saúde, Instituto Nacional de Estatística e ICF Macro, 2010.
- JACINTO, A., SILVEIRA, C., SULEMANE, A., MAZIVE, M. & CHILUNDO, B. *Programa Geração Biz: Avaliação Formativa das Intervenções de Base Escolar (FESBI – Formative Evaluation Of The School-Based Interventions) - Relatório Final Da Triangulação Dos Dados*. Pathfinder International Mozambique, 2012.
- KWIZERA, A., CHILUNDO, B., SAID, R., FIGUEROA, M. E., FLORES, V. *Sumário de Revisão de Literatura para Informar a Agenda de Pesquisa de Prevenção Combinada de HIV e SIDA em Moçambique*. Johns Hopkins University / Bloomberg School of Public Health / Center for Communication Programs. Maputo, Moçambique, 2011.
- UNDERWOOD C; SKINNER.; OSMAN N.; SCHWANDT H. *Strutural. Determinants girls vulnerability to HIV: Views from community members in Botswana, Malawi, and Mozambique*. USA, 2011.

SILVA, T. C., XIMENA, A., CONCEIÇÃO, O., MARIA, A. & MARIA, J. *Representações e práticas da sexualidade entre jovens e a feminização do SIDA em Moçambique*. Maputo, Moçambique: WLSA, 2007.

Anexo

Distribuição dos conteúdos sobre HIV/SIDA nos programas do Ensino Secundário Geral

• Português

Na introdução faz-se menção ao HIV/SIDA nos objectivos gerais da disciplina: "Divulgar e manifestar atitudes responsáveis em relação à SSR e em relação ao HIV/SIDA", ainda é referenciado nas competências do ciclo: "Apresentar argumentos claros e coerentes em situações de defesa da saúde e da comunidade no combate à droga, à gravidez precoce, ao assédio sexual e ao HIV/SIDA".

Plano temático detalhado da 8ª a 12ª classes

	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Objetivos	-Representar comédias que abordam as temáticas relativas às ITS e HIV/SIDA, ao assédio sexual e ao casamento prematuro.	-Refletir sobre a adopção de comportamentos pensados e responsáveis com relação à SSR e em particular o combate ao HIV	-Não tem	-Discutir sobre o HIV/SIDA -Organizar esboços para pequenas encenações sobre ITS e HIV/SIDA... -Participar em campanhas de sensibilização e apoio as vítimas de HIV/SIDA	-Reproduzir textos dramáticos e organizar esboços de pequenas encenações sobre combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA;
Competências	- Representar comédias que abordam as temáticas relativas à ITS, HIV/SIDA, enfatizando a prevenção e valores como a autoestima, a empatia para com os infectados e doentes;	-Adopta comportamentos pensados e responsáveis com relação à saúde sexual e reprodutiva e em particular o combate de HIV/SIDA	- Não tem	-Indica medidas preventivas contra o HIV/SIDA -Representa textos dramáticos que abordem a temática relativa, a ITS e HIV/SIDA... -Produz cartazes de sensibilização e combate ao HIV/SIDA	-Produz textos dramáticos e organizar esboços de pequenas encenações. -Dramatiza textos previamente encenados

plano temático	Temas transversais -Formas de prevenção e combate de: -ITS, HIV/SIDA;	Tema transversal -Assédio sexual; Gravidez precoce e suas Consequências -SSR	Tema Transversal Assédio sexual; Gravidez precoce e suas consequências.	-Texto Dramático -HIV/SIDA	Tema transversal -Combate à estigmatização de pessoas vivendo com o vírus do HIV/SIDA.
Sugestões	-Representações de comédias que abordam a temática ITS e HIV	Não tem	-Reflexão sobre assédio sexual	-Elaboração de uma crônica, com o tema HIV/SIDA -Elaboração de panfletos sobre HIV/SIDA	-Produção de textos dramáticos retratando a estigmatização dos portadores do HIV/SIDA.

- **Inglês**

Na disciplina de Inglês, apresenta-se recomendação do tratamento do tema como transversal na 9ª e 11ª classes: HIV/AIDS ("Stigma, prevention and care")

Plano temático detalhado de 8ª a 12ª classes

	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Object.	Talk about HIV/AIDS, (Prevention and treatment);	Discuss how to protect themselves and others from HIV/AIDS and other common diseases;	Discuss issues related to sex and HIV/AIDS	Não tem	Discuss HIV and AIDS.
Competências	Give basic advice to somebody on cures and prevention of the most common diseases;	Give advice and reasons for people to go to the HIV voluntary tests (GATV)	Talk about HIV/AIDS and ways to prevent it	Não tem	Name and explain ways to prevent common diseases in the communities.
plano temático	Não tem	-Types of common diseases	-Conduct debate	Não tem	Health -Symptoms and cure Causes - HIV/AIDS
Sugestões	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem

- **Francês**

O tema é referido nos objectivos do 2º ciclo: -Comportar-se com responsabilidade em matéria de SSR, ITS e HIV/SIDA. E é referido nas competências do 1º ciclo:

- Adota uma atitude responsável em matéria de higiene pessoal, colectiva, saúde sexual e Reprodutiva (ITS/HIV/SIDA (prevenção do HIV/SIDA, casamentos prematuros, gravidez precoce e aborto);

- Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA;

Plano temático detalhado da 10ª a 12ª classes

	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Objectivos	Não tem	Não tem	Identificar as regras de prevenção, cuidados a ter com essas doenças	Não tem	Não tem
Competências	Não tem	Não tem	Aplicar as regras de prevenção e combate as doenças endémicas	Não tem	Não tem
Conteúdos no plano temático	Não tem	Não tem	Prevenir e combater as doenças infecciosas: malária, cólera, HIV/SIDA Medidas de prevenção	Não tem	Não tem
Sugestões metodológicas	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem

- **Biologia**

Propõem-se actividades para práticas para serem avaliadas na 10ª classe:

3- Seminários: Relações de par, riscos de gravidez precoce, métodos anticonceptivos e DTS.

Plano temático detalhado do 1º e 2º ciclos

	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Objectivos	–Identificar sintomas/sinais de doenças ligadas ao sistema reprodutor	Não tem	Não tem	Identificar doenças causadas por vírus –Descrever a sintomatologia, modo de transmissão e profilaxia	Não tem
Competências	–Reconhece o SIDA como DTS que pode ser evitada –Solidariza-se com pessoas portadoras de DTS/HIV/SIDA	Não tem	Não tem	–Solidariza-se com as pessoas infectadas e afectadas pelo HIV/SIDA e outras doenças –Divulga e aplica as regras de Protecção...	Não tem
Conteúdos no plano Temático	Sistema Reprodutor e Saúde DTS:-...(… SIDA) -Transmissão; sintomas; prevenção e Tratamento	Não tem	Não tem	Vírus: –Doenças virais (SIDA...) –Sintomatologia, modo de transmissão e profilaxia das doenças	Não tem
Sugestões metodológicas	–Aprofundar as formas de prevenção destas doenças, principalmente sobre a SIDA ...	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem

- **Noções de Empreendedorismo**

Nesta disciplina propõe-se temas transversais: Saúde Reprodutiva (ITS, HIV/SIDA)

Plano temático detalhado 1ºe 2º ciclos

	9ª	10ª	11ª	12ª
Objectivos	Não tem	Indicar as formas de prevenção e mitigação de efeitos do HIV/SIDA no local de trabalho Identificar formas de luta contra a discriminação e estigmatização da pessoa portadora do HIV/SIDA no local de trabalho	Não tem	Identificar as diferentes formas para minimizar o impacto negativo do HIV/SIDA no local de trabalho
Competências	Não tem	-Previne-se de riscos de contaminação e propagação do HIV Promove acções de prevenção e mitigação de efeitos e luta contra a discriminação e estigmatização da pessoa portadora do HIV/SIDA no local de trabalho.	Não tem	-Promove acções que visam minimizar o impacto negativo do HIV/SIDA no local de trabalho

Conteúdo	Não tem	HIV/SIDA no trabalho	Não tem	Gestão de risco de HIV/SIDA
Sugestões metodológicas	Não tem	O colectivo dos professores de empreendedorismo pode organizar círculos de interesse ou palestras com participação de alunos e activistas de HIV/SIDA, dentro e fora da escola.	Não tem	Os alunos assistem a palestras sobre gestão do risco de HIV no local de trabalho onde participam alunos, professores, outros trabalhadores da escola... Os alunos preparam propostas de planos de gestão de HIV/SIDA para a escola...

II. 7. O lugar da investigação científica no Plano Curricular do Ensino Secundário e Técnico-Profissional: experiências de Angola e Moçambique

*Pedro Domingos Miguel*³⁰

*Salomão António Massingue*³¹

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão em torno da importância da iniciação científica no nível Secundário Geral, Médio e Técnico-profissional. Especificamente, o trabalho analisa e questiona o lugar da investigação científica nos níveis epigrafados em Angola e Moçambique. Discute as implicações da inexistência de uma disciplina e prática investigativa nos níveis acima referenciados, tomando em consideração que o nível médio é uma ponte imprescindível para o sucesso académico e científico dos estudantes universitários, e tomando-se a investigação científica como uma necessidade imperiosa em todo o processo de ensino. A experiência justifica-se, por um lado, pela escassez do número de estudantes quer do nível médio quer de graduação em pesquisas científicas e, por outro lado, pelas conhecidas dificuldades na concepção e prossecução de um trabalho científico ao nível de graduação, o que resulta na banalização desta cadeira e no consequente défice de investigadores sérios e na qualidade das pesquisas produzidas.

Palavras-chave: Iniciação científica, Plano curricular, estudante e professor pesquisador.

Introdução

A pesquisa científica está presente em todos os currículos das universidades, demonstrando assim sua importância no meio profissional, podendo-se também encontrar, ainda que de forma não explícita, no nível pré-universitário.

A investigação científica tem por objectivo contribuir para a evolução dos saberes humanos em todos os sectores e níveis de ensino, sendo sistematicamente planificada e executada através de rigorosos critérios de processamento das informações. É assim, que assistimos em muitas escolas do ensino médio e técnico-profissional, professores a solicitarem aos seus alunos trabalhos de campo ou de investigação no sentido de que sejam os próprios estudantes a tomarem contacto com a realidade.

³⁰ Docente no Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda; Jornalista da Rádio Nacional de Angola, graduado em Ensino de Filosofia, Mestrando em Educação/Ensino de Filosofia pela Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas (FCSF) da Universidade Pedagógica, Moçambique.

³¹ Docente na Universidade Pedagógica – Maxixe. Graduado em Ensino de Língua Portuguesa pela UP, Jornalista do *Jornal UniSaF*, Mestrando em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) da UP.

No Ensino Médio e Técnico-Profissional, tanto em Moçambique como em Angola é frequente os professores recomendarem aos alunos a realização de alguns trabalhos de investigação. Aliás, os próprios programas já preconizam, nos seus objectivos, a realização de trabalhos de pesquisa, como teremos a oportunidade de esmiuçar ao longo do trabalho. No entanto, nesses níveis acima referenciados nos seus programas curriculares não encontramos a disciplina iniciação/introdução à pesquisa científica.

A preparação, a redacção e a apresentação de trabalhos científicos envolvem um grande número de questões de natureza técnica e estética, como refere Maia (2008), dentre as quais, se pode destacar a disciplina, a criatividade na selecção da bibliografia, a leitura de forma organizada, a ousadia e o rigor na abordagem do assunto, além da obediência a certas normas de redacção e apresentação do texto final. A disciplina de Metodologia Científica irá abordar as principais regras da produção científica para alunos dos cursos de graduação, fornecendo uma melhor compreensão sobre a sua natureza e objectivos, podendo auxiliar para melhorar a produtividade dos alunos e a qualidade das suas produções.

O que acontece é que os estudantes que ingressam nas universidades e ao longo do curso são confrontados, ou melhor, obrigados a desenvolver trabalhos científicos como parte dos requisitos de avaliação e como condição da dinâmica do próprio nível superior.

Todavia, os mesmos alunos vêem-se diante de muitas dificuldades para cumprir essas exigências, provavelmente em decorrência de uma formação deficiente na formação do nível antecedente, que é a ponte para este. É comum ver estudantes do último ano dos cursos de graduação com um desconhecimento das mais elementares normas envolvidas na elaboração de textos científicos, tais como o desenvolvimento e a estrutura do trabalho, o padrão de redacção, os procedimentos para se fazer pesquisas bibliográficas, a selecção e organização da leitura das obras, as regras de integração de citações directas e indirectas. Essas dificuldades podem ser a causa de uma grande ansiedade nos alunos de graduação e de um défice de pesquisadores neste nível, bem como da fraca qualidade das poucas pesquisas realizadas nas nossas universidades tanto em Angola como em Moçambique, na medida em que *“as exigências mudam em profundidade a forma usual da escrita, incorporando diversos elementos, até aqui desconhecidos, podendo, no limite, levar ao desânimo e, até mesmo, a desistência do curso”* (Maia, 2008).

Diante do exposto, urge questionar o lugar da investigação científica no Plano curricular do Ensino Médio e Técnico-Profissional, como uma ponte imprescindível para o sucesso académico e científico dos estudantes.

No presente trabalho de pesquisa, propomo-nos a reflectir sobre o lugar da Metodologia de Investigação Científica no Plano Curricular do Ensino Secundário e Técnico-Profissional, numa perspectiva comparativa entre Angola e Moçambique.

A escolha destes países justifica-se pelo facto de ser um trabalho concebido por autores originários dos países em referência, onde exercem a actividade docente, o que lhes permitiu observar e partilhar experiências decorrentes de uma análise minuciosa dos Planos curriculares do Ensino Secundário Geral, Médio e Técnico-Profissional.

As dificuldades decorrentes da ausência da disciplina de iniciação científica, nos níveis acima destacados, têm originado muitos questionamentos por partes dos professores dos diversos níveis de ensino, sobretudo quando a ansiedade dos docentes não é correspondida por trabalhos, que quando solicitados, reúnam um mínimo de requisitos necessários. Desta forma, o problema torna-se numa preocupação comum cuja solução passa por um estudo do fenómeno.

A relevância e necessidade deste estudo assentam no facto de abordar a pertinência da investigação científica no nível médio e técnico-profissional, a partir de uma análise minuciosa dos programas para uma actividade prática.

Falar hoje da pesquisa científica já não é matéria, pura e exclusivamente, das universidades, porquanto a investigação científica faz parte de todo um processo de ensino-aprendizagem, isto é, desde a iniciação/pré-escolar à universidade.

Assim, o trabalho comporta duas fases. A primeira integra a análise crítica dos programas curriculares nestes subsistemas de ensino nos dois países ora em estudo. A segunda fase será basicamente preenchida por um trabalho de campo, no qual buscamos aferir a veracidade dos dados anteriormente constatados.

Fundamentação teórica e a questão investigativa

Analizando o problema de investigação científica ao nível de ensino-aprendizagem, é provável que o professor não ensine, por um lado, porque os conteúdos atinentes à investigação não constam do Plano curricular, mas, por outro lado, porque não recorre a outras estratégias para o ensino da matéria que não aparece explicitamente plasmada nos programas.

A esse respeito, Torres (1995) *apud* Pacheco (2001: 70), adverte “*quando o currículo realizado não corresponde ao currículo real e explícito, então diz - se que existe o currículo oculto*”. Este abrange os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar.

Ora, a concepção dos currículos ocorre fora do espaço da aplicação, ou seja, do contexto sala de aula. Em Angola, só para elucidarmos, buscaram-se consultores de fora do País para conceber um programa curricular de um País com uma realidade sociocultural a eles completamente estranha.

Um caso bastante recente e, oportuno de partilhar, neste contexto, tem a ver com a elaboração dos materiais de ensino de línguas nacionais em Angola dentro do programa de implementação das línguas nacionais no Sistema Nacional de Ensino. O que acontece é que a concepção dos mesmos cabe ao país vizinho, África do Sul. Na verdade isso não é mau, aliás, o problema não está ao nível de quem ou onde se produz, mas sim do conhecimento e domínio das necessidades educativas locais, tendo em conta as exigências sociais dos aprendentes. Todavia, o que aconteceu em Angola é que aparecem alguns conteúdos escolares que não têm nenhuma relação de contiguidade com a realidade linguística, ou melhor, sociolinguística angolana.

A situação afigura-se um pouco mais complicada no contexto sala de aula, pois, se, por um lado, o professor está ciente da inexistência da cadeira de investigação científica no Plano curricular e, ainda assim, recomenda trabalhos nesse sentido, por outro, o aluno a quem se pede para efectuar trabalhos de pesquisa, fá-lo sem a mínima noção dos procedimentos, muito menos das finalidades e utilidades da investigação.

Deste modo, cabe-nos também questionar se o elemento ausente não coloca em causa a qualidade do ensino não só no período de transição, mas também nos primeiros anos do ensino superior.

Surgem daqui, por conseguinte as lamentações comumente ouvidas na academia, sobretudo por parte dos docentes, que os alunos não sabem nada, que não sabem pesquisar, não sabem, por exemplo, consultar um dicionário; não sabem buscar, sistematizar, fazer esquema ou síntese de conteúdos, não sabem indagar sobre um determinado conteúdo, ou melhor, fazer uma leitura crítica do conteúdo de uma obra.

Investigação científica: pertinência e as suas implicações

Não há dúvida quanto à pertinência da investigação científica, seja em qualquer sociedade humana e académica. Aliás, a investigação científica sempre foi um elemento indispensável na dinâmica e desenvolvimento da humanidade. O homem desde sempre interrogou-se da sua existência, dos seus problemas, buscando, simultaneamente, as soluções das mesmas indagações. Para tal, era necessário inventar, pesquisar até alcançar o conhecimento necessário para dar cobro às lacunas que iam surgindo com as suas perguntas.

Se em tempos, essa importante actividade era privilégio de intelectuais ou pessoas de idade e experiências apuradas, actualmente a investigação científica impõe-se e transcende todos os limites da racionalidade humana.

A investigação científica vai ajudando às crianças a fazerem gradualmente o trajecto do mundo da magia e do imprevisível para o mundo adulto dos factos, informações e alegrias da verdadeira descoberta. As crianças vão desenvolvendo as suas capacidades de pensar, raciocinar e observar que se revelarão valiosas em todos os aspectos das suas vidas (Williams et al., 2003: 11).

Fazendo jus ao pensamento de Williams, Thiollent (2009: 30), postula “*que numa pesquisa sempre é preciso pensar. Isto é, buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações, etc. todos estes aspectos constituem uma estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa*”.

Porém, o que se tem vivido nas salas de aula está longe dos pressupostos teóricos sobre os procedimentos de uma actividade científica. Isto é, com os actuais Planos curriculares, o estudante do nível pré-universitário e técnico profissional dos sistemas nacionais do ensino, angolano e moçambicano, vê-se desimbuído da destreza de comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações etc.

A pesquisa científica possibilita o aguçamento da capacidade reflexiva, via conhecimento filosófico, ético e estético e o domínio instrumental da investigação. Ela deve, portanto “abrir a mente” dos graduandos para o mundo da ciência, o que implica não apenas o domínio da metodologia da pesquisa, mas também o desenvolvimento de uma visão sistémica (Tani, 1999, *apud* Campos et al., 2009).

Portanto, o educando precisa de aprender as acções mentais (compreender como é que as coisas operam), e procedimentais (como realizá-las) (Luckesi, 2011: 104).

Neste sentido, a investigação científica traz à luz a realidade oculta do conhecimento humano de modo a responder aos questionamentos inerentes ao existencialismo.

Investigação: aproximações conceptuais

De acordo com Fonte (2004), a pesquisa científica poderá ser classificada como a realização de um objecto de investigação, planificada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência. Isto implica que os trabalhos de graduação e de pós-graduação, para serem considerados como pesquisas científicas, devem produzir ciência, ou derivar de ciência.

Por sua vez, Andrade (2003) *apud* Fonte (2004) considera que a pesquisa também pode ser considerada “*um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objectivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos*”

Na sua formulação a respeito de pesquisa científica, Silva (2007), destaca algumas etapas do acto de pesquisa a serem observadas e que, segundo a fonte, requer uma planificação minuciosa, como: selecção do tema de pesquisa, definição do problema a ser investigado, processo de colecta, análise e tratamento dos dados, e apresentação dos resultados.

Ainda, segundo a mesma fonte, a pesquisa leva a um conhecimento que aprofundado, seja capaz de contribuir para o desenvolvimento e, conseqüentemente para o conhecimento e compreensão do mundo em que o aluno se insere. Logo, pode-se falar em pesquisa enquanto processo, procurando sempre obter algo que favoreça o desenvolvimento cognitivo, pois contribui para crescimento e aprendizagem do “sujeito”.

Análise dos Planos Curriculares do Ensino Secundário Geral de Angola e Moçambique

Constatações		Observações
Moçambique	Angola	
<p>Na sua introdução o programa avança, “ (...) <i>assegurar uma melhor transição do Ensino Secundário Geral para o Superior ou para o sector laboral.</i>”? (pp.1-17)</p> <p>Nos objectivos gerais do ensino secundário geral, explica-se na alínea <i>e) Desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo; g) Realizar pequenos projectos de pesquisa e investigação científica na sua área curricular de opção, orientação ou adopção.</i> (pp. 22, 25 - 26).</p> <p>Perfil de saída/Competências a desenvolver no aluno ESG, postula-se, “ c) (...) <i>busca metódica de informação em diferentes meios (...); d) desenvolvimento de juízo crítico, rigor, persistência e qualidade na realização e apresentação dos trabalhos; k) Desenvolvimento de projectos e estratégias de implementação individual ou em grupo.</i> (pp.33)</p> <p>Aliás, no capítulo referente aos temas transversais, num dado</p>	<p>No preâmbulo do Cap. 3, Estrutura Curricular, avança, “<i>O 2º Ciclo do ESG constitui-se simultaneamente como um fecho da formação geral e uma preparação básica para futura carreira dos estudos ou profissional.</i> (pp. 12).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparar o ingresso no mercado do trabalho e/ou no subsistema do Ensino Superior; (pp. 10) - Desenvolver o pensamento lógico, abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática (Idem). -Promover o desenvolvimento, consolidação e aprofundamento de formas científicas de raciocínio; (pp.10). -Promover o desenvolvimento de técnicas de pesquisa como bases de enriquecimento de conhecimentos; (Idem). - Assegurar o desenvolvimento de capacidade e de análise crítica; (p.11). - Favorecer o desenvolvimento da autonomia pessoal reforçada numa consciência crítica dos interesses e valores; - Incentivar o conhecimento pelos valores de autodisciplina da persistência e do trabalho. (Idem). 	<p>Sabe-se que um dos pilares fundamentais do ensino superior é a pesquisa/investigação científica (...), condição e princípio de toda prática educativa. No entanto, nos objectivos do SNE adstritos ao programa não consta nenhum objectivo inerente ao desenvolvimento, no aluno, de competências e cultura de pesquisa, investigação científica para a resolução de problemas constatados ao longo do contacto com os conteúdos aprendidos e na sua relação com a experiência social.</p> <p>Os objectivos do ESG e as competências a desenvolver no aluno deste nível elencados nas alíneas destacadas, não encontram nenhum fundamento teórico ou prático dentro do programa ora em análise, por razões já destacadas acima.</p> <p>Temos aqui a relação sujeito/objecto. Onde o sujeito em contacto com o objecto vai produzir um conhecimento sobre a manifestação do fenómeno. A autonomização dá-se quando o sujeito domina e consegue manipular e explicar algo sobre esse objecto. Neste contexto, como desenvolver no sujeito (aluno) a autonomia, se não existe o contacto directo com o objecto (pesquisa) a conhecer?!</p>

momento o programa explica: *“a abordagem dos temas transversais pressupõe um trabalho de planificação conjunta entre professores (...), a realização de projectos destaca-se entre as formas de concretização deste tipo de abordagem (...).”* (pp.17).

No concernente ao ensino Secundário integrado, explica-se, (...) *o desenvolvimento de projectos comuns potenciam a integração, através do envolvimento de professores e alunos na busca metódica de informação em diferentes fontes e na sua sistematização com a qualidade e o rigor requeridos neste nível de ensino.* (pp. 29).

“(...) a escola deverá fazer um aproveitamento de todas as possibilidades que o meio escolar e circunvizinho oferecem, para uma formação integral do aluno.” (Idem).

A introdução das disciplinas profissionalizantes será feita de forma gradual à medida que forem criadas as condições para o efeito em articulação com o ETP. Selecção das mesmas e a sua pertinência no currículo é determinada por uma avaliação de necessidades, tendo em conta os desafios locais e globais do país. (Idem).

A flexibilidade relaciona-se com as necessidades de aprendizagem de cada região e as condições a serem criadas em termos de espaços,



Toda a pesquisa científica exige do investigador uma disciplina e aturadas horas de trabalho para se alcançar os objectivos. Assim, como desenvolver a autodisciplina no aluno, sem se ensinar o que é um trabalho investigativo.



Questionamos os pressupostos teóricos adjacentes a esta busca metódica de informação, (...), sistematização com qualidade e o rigor requeridos? Ou, por outra, a busca metódica de informação significa pesquisar com conhecimento ou noção de procedimentos de pesquisa. Só assim é que se pode fazer uma sistematização com qualidade e o rigor requeridos. Ora, sem noção/conhecimento da investigação científica como é que isto é possível? Se se faz, como é que os alunos têm feito? Será que a prática vigente os capacita para uma continuidade profícua no Ensino Superior?

Será que os alunos fazem pesquisa com a consciência de que estejam a fazer um trabalho de investigação científica?

Este défice coloca em causa a formação integral do aluno. A formação fica fragmentada.

(este é segmento que nos cobre). Ainda que a investigação científica não seja uma disciplina profissionalizante, pensamos que

<i>materiais de ensino e professores qualificados.</i> (Idem).		esta afirmação pode ser uma <i>umbrela</i> para a implementação da disciplina. (em regime de experiência/regime piloto). <i>Pondo em prática a segunda fase dos nossos propósitos.</i>
--	--	--

Considerações finais

Pretendíamos com este trabalho questionar o lugar da investigação científica no Plano curricular do Ensino Secundário Geral, Médio e Técnico Profissional, como uma ponte imprescindível para o sucesso académico e científico dos estudantes dos níveis acima referenciados, por um lado e, por outro, como uma necessidade imperiosa em todo o processo de ensino - aprendizagem em Angola e Moçambique.

Da análise feita aos Planos curriculares dos Sistemas Nacionais de Educação dos dois países, a nível dos subsistemas de Ensino Secundário, constatamos que, tais Planos reconhecem que o subsistema de Ensino Secundário é o nível preparatório para os estudos universitários. Simultaneamente, para além de constituir o fecho da formação geral, também permite aquisição de conhecimento básico para futura carreira profissional, de tal modo que a administração política educativa de Angola e Moçambique concebessem um programa curricular correspondente aos objectivos do Estado quanto ao homem e ao tipo de sociedade que se pretende construir.

Os Planos curriculares preconizam, entre várias competências/valências, as seguintes: que o aluno do ensino secundário deva saber realizar pequenos projectos de pesquisa e investigação científica na sua área curricular de opção, orientação ou adopção; saiba desenvolver, consolidar e aprofundar as formas científicas de raciocínio; saiba fazer a busca metódica de informação em diferentes meios; desenvolva o juízo crítico, rigor, persistência e qualidade na realização e na apresentação dos trabalhos, e que promova o desenvolvimento de técnicas de pesquisa como bases de enriquecimento de conhecimentos.

Como se pode constatar dos objectivos e competências acima elencadas, os Governos através dos Ministérios de tutela reconhecem a pertinência da investigação científica. Contudo, na análise dos Planos, não encontramos conteúdos transversais que integrem a metodologia de investigação, muito menos uma disciplina com conteúdos conducentes ao conhecimento,

domínio e prática investigativa. Portanto, tudo o que está escrito não passa de floreamentos discursivos que não correspondem ao currículo real. Ou melhor, pode-se interpretar como um mero exercício político. Por todos os factos acima arrolados, urge a necessidade de revindicação pela inclusão de uma disciplina introdutória de investigação científica nos Planos curriculares a esse nível.

Assim, se a dificuldade de incorporar a cadeira de investigação científica estiver relacionada com o excesso de disciplinas já existentes nos currícula, julgamos ser oportuno inserir conteúdos inerentes à investigação científica como temas transversais no Ensino Secundário Geral, Médio e Técnico-Profissional. Esta disciplina de iniciação/introdução científica pode ser administrada na 11ª e 12ª Classes, de modo a preparar o aluno para o ensino superior.

No que diz respeito ao Ensino Superior, pensamos que conteúdos referentes à investigação científica devem ser leccionados de forma sistemática e contínua como temas transversais, o que significa que não se deve limitar a leccionação da cadeira de Metodologia de Investigação Científica a um único semestre.

Referências bibliográficas

- ALTUNAGA, Julián Zerquera et all. *Currículo do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral*. 3. ed. Luanda, Editora Moderna - INIDE, 2013.
- CAMPOS, Fernando Guerra Grossi, et all. “A Importância da Pesquisa Científica na Formação Profissional dos Alunos do Curso de Educação Física do UNILESTENG” Ipatinga, V. 4., Movimentum – Revista Digital de Educação Física.
- FONTE, Nilce Nazareno Da. “Pesquisa científica: o que é e como se faz”. Pernambuco, UFPR, 2004. Disponível em www.people.ufpr.br-nilce/metodolog. Acessado em: 21 de Julho de 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem, Componente do Acto Pedagógico*. São Paulo, Cortez Editora, 2011.
- MAIA, Rosane Tolento. “A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções académicas de qualidade no nível superior”. Maringá, Revista Urutágua - Rrevista Académica Multidisciplinar, 2007.
- MEC e INDE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo, INDE, 2007.

- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e praxis*. 2. ed. Porto, Porto Editora, 2001.
- WILLIAMS, Robert A., et all. *Ciência para Crianças*. 2. ed. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.
- SILVA.S.G.de. *A contribuição da pesquisa no desenvolvimento da aprendizagem da criança nas séries iniciais*. INAES, Instituto Natalense de Educação Superior, 2007. disponível em: www.ipeprn.edu.br/ief/07.pdf. Acessado em: 21 de Julho de 2014.
- THEOLLENT, Michael. *Metodologia da pesquisa acção*. 17. ed., S. Paulo, Cortez Editora, 2009.

Parte III: Os temas transversais no ensino superior

III. 1. A abordagem dos temas transversais nos currículos de cursos de formação da Universidade Pedagógica

*Osmane Adrimo Ussene*³²

Resumo

Em Moçambique, há muitas questões sociais que poderiam ser consideradas como temas transversais para o processo de ensino - aprendizagem. A preocupação de considerar como Temas Transversais situações precárias, que se assumem como estorvo para a concretização da cidadania, sufocando a autoridade moral das pessoas e arruinando sua qualidade de vida, levou a Universidade Pedagógica a implementar temas transversais nos Planos curriculares. De acordo com os programas curriculares de cursos de formação da UP, os temas transversais constituem uma das principais inovações da actual Reforma Curricular. Ainda de acordo com estes programas, os temas transversais não constituem disciplinas, mas devem potenciar toda a prática educativa, exigindo um trabalho metódico, abrangente e integrado, ao longo dos cursos ministrados na Universidade Pedagógica. É desta forma que os docentes e os estudantes percebem o que são temas transversais. Esta comunicação tem como objectivo contribuir com algumas estratégias para melhorar a divulgação e a implementação dos temas transversais. O estudo debruça-se sobre o currículo e temas transversais, políticas, gestão de divulgação e implementação dos temas transversais. Como técnicas de recolha e análise de dados, foram aplicados dois questionários: um para 8 docentes que leccionam os temas transversais na Universidade Pedagógica – Delegação de Tete e o outro questionário para os estudantes finalistas, sendo 10 estudantes de curso de Biologia, 10 de Química, 10 de Física, 10 de Administração e Gestão da Educação (AGE), 10 de Português e 10 de Educação Visual. Como resultado, foi possível saber como a abordagem dos temas está a ser realizada, o que há de positivo e os constrangimentos que dificultam a divulgação e a implementação dos temas transversais na Universidade Pedagógica. bem como propor algumas sugestões para a melhoria da abordagem dos temas.

Palavras - chave: Temas transversais, estratégias de abordagem, currículos, cursos da UP

Contextualização

Nos programas de formação do curso de Licenciatura que a Universidade Pedagógica de Moçambique oferece, está previsto que os estudantes devem desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das situações que interferem na vida colectiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Os temas transversais constituem uma das principais inovações da actual Reforma Curricular da Universidade Pedagógica. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, deveriam possibilitar aos estudantes ganhar uma visão ampla e consistente da realidade de Moçambique e facilitar a sua inserção no mundo. Deviam também uma participação social dos estudantes em vários domínios.

As Bases e Directrizes Curriculares da UP preconizam 8 temas transversais, nomeadamente: Empreendedorismo; Género; Saúde Reprodutiva – HIV/SIDA; Currículo Local;

³² Licenciado em Ensino de Biologia pela UP-Beira, docente da UP-Tete, Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas (NEPE. da UP-Tete). Linha de Pesquisa: Didácticas e Práticas Pedagógicas; Sociobiologia e Educação Ambiental.

Educação Ambiental; Ética e Deontologia Profissional; Educação para a Paz; e Educação Estética e Artística. As mesmas Bases sustentam que os temas transversais não constituem mais disciplinas a incorporar no currículo e não devem também ser considerados elementos “intrusos” que vêm sobrecarregar os conteúdos das disciplinas ou os professores. Os temas não são disciplinas, mas devem permear toda a prática educativa. Isso exige um trabalho sistemático, abrangente e integrado em todos os cursos.

As Bases e Directrizes Curriculares da UP reconhecem que os temas tratam de assuntos que não constituem novas áreas do saber científico; a implementação da transversalidade obriga a Universidade a reflectir com mais cuidado sobre a educação de valores éticos e morais. A adopção de temas transversais obriga a transformações nas práticas de ensino e nas abordagens metodológicas; é necessário que se incentive um trabalho colectivo entre os docentes de várias áreas de modo a fomentar a troca de conhecimentos entre especialistas. Como proposta das formas mais adequadas para a abordagem dos temas transversais as Bases e Directrizes apontam uma abordagem sobre os temas em várias disciplinas, de preferência nas disciplinas de tronco comum como, por exemplo, Técnicas de Expressão; Fundamentos de Pedagogia, Psicologia Geral, Prática Pedagógica, etc; desenvolvimento de actividades práticas sobre os temas e criação de Projectos Educativos.

Longe das Bases e Directrizes Curriculares da UP, é necessário reconhecer que os processos psicológicos dos docentes e dos estudantes que estejam presentes na integração social depende da actividade cerebral que exige uma abordagem neurobiológica da comunicação interpessoal. É também necessário considerar que o meio ambiente ou situações de processo de ensino e aprendizagem têm um efeito menor no comportamento interpessoal. De facto, se reconhecemos que os processos cognitivos, afectivos e motores dependem da actividade cerebral e considerarmos que as situações de processo de ensino e aprendizagem têm apenas um efeito menor no comportamento interpessoal, então, é lógico que o cérebro é multidimensional e opera de maneira a criar a realidade social a partir de nossos relógios biológicos. À luz do que está preconizado nas Bases e Directrizes Curriculares da UP sobre as formas mais adequadas para a abordagem dos temas transversais, contrariando estas formas, a UPTete, adopta uma abordagem dos temas transversais de acordo com a realidade social. Os temas transversais na Delegação de Tete, são dadas em salas de aulas, num período de 50 minutos por semana, tempo que, na verdade, é muito insignificante pelo carácter que estes temas têm. Na nossa comunidade

académica e/ou na Província, escasseia o tempo para as abordagens de temas como o HIV/SIDA, o Empreendedorismo, a Educação pela Igualdade de Género, a Educação pela Paz, a Ética e a Deontologia Profissional. Estes temas exigem reflexão para a interiorização e mudança de comportamento na sociedade e para a mudança do saber ser e saber estar.

1. Questões de Pesquisa

Nesta pesquisa formulamos as seguintes questões:

- 1) Qual é abordagem dos temas transversais na UPTete?
- 2) Qual é o nível de compreensão dos estudantes em matéria de Temas Transversais?
- 3) Quais são os instrumentos de avaliação dos temas transversais na UPTete?
- 4) Que factores dificultam a divulgação e implementação dos temas transversais na Universidade Pedagógica – Delegação de Tete?

2. Objectivos

Pretendemos atingir os seguintes objectivos:

2.1. Geral

- Contribuir com algumas estratégias visando melhorar a divulgação e implementação dos temas transversais na UPTete.

2.2. Específicos

- Caracterizar a abordagem dos temas transversais nos cursos ministrados na UPTete;
- Identificar os factores que dificultam a divulgação e a implementação dos temas transversais na Universidade Pedagógica – Delegação de Tete;
- Propor algumas estratégias para melhorar a divulgação e a implementação dos temas transversais na UPTete.

3. Metodologia

Para atingir os objectivos determinados, consultamos bibliografia sobre o tema em estudo, fizemos a observação de aulas dos professores onde recolhemos informações, elaboramos um questionário que foi aplicado aos professores, aos estudantes, organizamos os dados e procedemos à sua análise, utilizando o método qualitativo e quantitativo.

4. A abordagem dos temas transversais na UPTete: apresentação de dados.

A Universidade Pedagógica - Delegação de Tete, foi criada em 20 de Abril de 2009 por despacho do Magnífico Reitor, ao abrigo do disposto do artigo 9º, conjugado com o nº 2 do artigo 18, dos Estatutos da Universidade Pedagógica. É uma das últimas delegações a serem criadas no território moçambicano.

A Universidade Pedagógica - Delegação de Tete, conta com quase 100% de docentes Licenciados. É uma delegação nova e a maior parte dos docentes graduaram-se entre os anos 2007 a 2011. Estes docentes, na sua maioria, foram estudantes da Universidade Pedagógica das diferentes delegações e faculdades. Na altura da sua formação as Bases e Directrizes Curriculares da UP não preconizavam a abordagem dos temas transversais como actualmente acontece.

No que concerne aos temas transversais, a nossa expectativa era que a intervenção pedagógica pudesse possibilitar um trabalho conjunto entre o professor da disciplina e os demais agentes educacionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem. A integração entre os estudantes de cada grupo, e destes com os agentes educacionais envolvidos em cada ambiente de aprendizagem, possibilita relações de colaboração mútua que se intensificariam no decorrer das actividades. Contrariamente às nossas expectativas, na Delegação de Tete, os professores/docentes, que leccionam temas transversais, trabalham os seus temas de uma forma isolada; não existe um trabalho conjunto entre os professores que leccionam os temas transversais, não existe nenhum responsável pelos temas transversais que se reunia reunir com os outros professores para uma planificação conjunta.

Ora, o sentimento dos estudantes e dos professores sobre a gestão das sessões dos temas transversais é de que as mesmas deveriam ser melhoradas com o uso de metodologias participativas. Contudo, para aplicarem estas metodologias carecem de meios didácticos.

Feita a recolha e análise de dados por intermédio de um questionário que continha (4) quatro perguntas aplicados aos 5 docentes que leccionam os temas transversais na Universidade Pedagógica – Delegação de Tete e o outro questionário para os estudantes finalistas, sendo 10 estudantes de curso de Biologia, 10 de Química, 10 de Física, 10 de AGE, 10 de Português e 10 de Educação Visual, obtivemos os seguintes resultados (4.1 e 4.2).

4.1. Apresentação dos resultados da análise dos docentes sobre a abordagem dos temas transversais nos currículos dos cursos de formação da Universidade Pedagógica – Delegação de Tete

Estava previsto que 8 docentes poderiam responder ao questionário de recolha de dados, mas, por razões desconhecidas, apenas entregaram os questionários devidamente preenchidos 5 docentes. A tabela abaixo apresenta os dados dos questionários devidamente preenchidos pelos 5 docentes:

Tabela 1 : Dados do questionário aplicado aos docentes .

Questão	Possíveis Respostas		
Como são ministradas as sessões de temas transversais na UPTete?	Através de seminários muitas vezes apresentados pelos estudantes.	Através de Conferências e seminários apresentados pelos docentes e estudantes, respectivamente.	Através de métodos participativos: teatro, jogos, músicas, etc, orientados pelos docentes.
	0%	100%	0%
Qual é o nível de compreensão dos estudantes em matéria de Temas Transversais?	Razoável	Bom	Muito Bom
	0%	100%	0%
Quais são os instrumentos de avaliação dos temas transversais na UPTete?	Teste escritos, testes orais, relatórios e seminários.	Participação na sala de aulas, pontualidade, assiduidade, seminários e relatórios.	Assiduidade, seminários e relatórios.
	0%	0%	100%
Que factores dificultam a leccionação e a divulgação dos temas transversais na Universidade Pedagógica – Delegação de Tete?	Falta de meios didácticos para a aplicação dos métodos participativos: teatro, jogos, músicas, etc, orientados pelos docentes.	Sobrecarga horária dos docentes que impede que eles planifiquem as sessões e apliquem as metodologias participativas.	Falta de meios didácticos e sobrecarga horária dos docentes que impede que eles planifiquem as sessões e apliquem as metodologias participativas.
	0%	0%	100%

Fonte: autor, 2014/07/01.

Todos os docentes que responderam o questionário, confirmam que as aulas dos temas transversais são abordadas nas salas de aulas e muitos docentes potenciam a aula expositiva, um método tradicional. As sessões dos temas transversais são administradas nas salas de aulas,

através de conferências e seminários apresentados pelos docentes e estudantes, respectivamente. Para este grupo de professores/docentes, a compreensão dos estudantes nestas aulas é boa. Os instrumentos de avaliação que se têm aplicado consistem em controlar a assiduidade dos estudantes, a apresentação dos subtemas e a apresentação do relatório final ou projectos. O não cumprimento de uma destas formas de avaliação por parte do estudante dá lugar a um resultado negativo. A falta de meios didácticos e a sobrecarga horária dos docentes, são apontados como dois factores fundamentais que dificultam a planificação das sessões e aplicação das metodologias participativas.

A abordagem dos temas transversais que expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem as questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea na UPTete, continua centralizada no método expositivo. As aulas sobre temas transversais constam nos horários com uma carga horária semanal. Os docentes preparam as aulas de temas transversais, como se fossem aulas de disciplinas curriculares. Às vezes, usam recursos didácticos e noutros casos não usam nenhum meio didáctico. Os recursos didácticos nem sempre estão disponíveis na UPTete, que conta com 3 data show, sendo que 1 dificilmente está funcional. Os docentes usam marcadores em algumas salas de quadro branco e noutras salas usam o giz e o quadro preto.

4.2. Apresentação dos resultados da análise dos estudantes sobre a abordagem dos temas transversais nos currículos de cursos de formação da Universidade Pedagógica – Delegação de Tete.

Responderam ao questionário 60 alunos finalistas dos cursos mencionados no ponto 4. As suas respostas quase não se contradizem com as respostas dos docentes em muitos aspectos tais como as técnicas usadas nas aulas. Eles confirmam que sessões dos temas transversais são administradas nas salas de aulas, por meio de conferências e seminários apresentados pelos docentes e estudantes, respectivamente. Os estudantes melhor compreendem e adquirem conhecimentos, capacidades e atitudes por meio das conferências e seminários, pois, o aproveitamento tem sido bom. Eles apontam que os professores/docentes, consideram mais a assiduidade que outros instrumentos de avaliação, pois uma falta não justificada a aula dá lugar a um resultado negativo no final do semestre. Os docentes estão sobrecarregados e muitas vezes

não utilizam os meios didáticos na sala de aula; na sua maioria, optam por distribuírem temas em seminários e nem esclarecem as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

5. Estratégias de aprimoramento das sessões de temas transversais na UPTete: análise e interpretação dos dados

Como defende NÓVOA,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25, 1991).

A qualidade de ensino hoje é questionada por vários autores, como sendo debilitada. Embora haja avanços da tecnologia, das mídias, da comunidade académica e da sociedade em geral, as gerações futuras dependem do nosso desempenho nos dias actuais. Se acreditarmos que as mutações são factores de evolução, e a evolução pode decorrer de forma repentina nos cérebros humanos, então, calamo-nos e assistimos à decadência total do ensino, com expectativa de que amanhã a evolução tornará novas gerações de super inteligentes e a qualidade de ensino que hoje desejamos se vai alcançar. Mas, se acreditarmos na teoria de que a evolução é o processo através no qual ocorrem as mudanças ou transformações nos seres vivos ao longo do tempo (tempo indeterminado), dando origem a espécies novas, com novas características, e nos seres humanos, com novos conhecimentos, capacidades e atitudes, devemos preocupar-nos com as reformas e as inovações curriculares sem condições concretas de execução prática. Sempre que queremos dar um passo, nas novas abordagens, devemos olhar para os nossos recursos e o nível do desenvolvimento dos nossos recursos humanos, do nosso ensino, de uma forma mais científica que política.

Os temas transversais na UP- Tete são abordados de uma forma generalizada. Isto ocorre devido à formação inicial dos professores, formados em diferentes licenciaturas de ensino de uma disciplina do Plano curricular do ESG. A atribuição dos temas transversais, efectuada pelos gestores pedagógicos, embora procurem relacionar os temas com as áreas de formação académica dos docentes, o esforço desses gestores tem sido às vezes anulado pelo desempenho dos docentes, que tiveram uma formação inicial generalista.

Por exemplo, ao docente de Biologia pode ser atribuído os temas transversais “HIV Sida” ou “Saúde Reprodutiva” ou ainda “Educação para Igualdade do Género”. Portanto, consideramos que este pode abordar o tema de forma metodológica, mas esquecemos que o mesmo docente durante a sua formação profissional teve uma informação generalista destes conteúdos. O mesmo acontece com o professor/docente de História a quem são atribuídos temas transversais como “Educação pela Paz” ou “Democracia, Paz e Justiça Social”. De facto, o que esperamos nas sessões dos temas transversais? Embora no processo de ensino e aprendizagem o docente ou professor ensina e o estudante aprende e ensina. Nestas condições, o processo é contraditório, os professores ensinam e aprendem tal como os estudantes.

Este facto decorre sem sobressaltos porque, ao atribuímos a responsabilidade dos temas transversais aos professores nas nossas universidades, não tomamos em consideração os três factores preponderantes: o tempo que este professor se dispõe, as condições de vida do docente e a especificidade na matéria. O docente precisa de tempo para mobilizar estratégias metodológicas participativas e recursos adequados para abordagem de forma específica dos temas transversais. Para ter esta força de trabalhar as metodologias participativas, precisa de um habitat condigno e alimentação saudável como factor licitante a sobrevivência. O habitat do académico deve ser equipado de novas tecnologia de informação e comunicação para permitir a produção de conhecimentos e a evolução científica do quotidiano.

É um paradoxo, os docentes são sobrecarregados por disciplinas curriculares “*eu sempre leccionei acima de 7 disciplinas em cada semestre, desde do meu ingresso na UP- Tete no ano académico 2012, não imagino se tivesse um outro contrato nas outras universidades ou escolas secundárias públicas ou privadas daquela cidade*”. O professor, às vezes, fica sem saber com profundidade a matéria, mesmo com esforço de planificá-la.

O docente na Universidade Pedagógica de Tete tem carga horária elevada. No entanto não existe nenhuma recompensa da carga acrescida.

No Ensino Básico e Secundário os professores com carga horária acima da hora normal de trabalho têm o dispositivo “horas extras”. E por que é que os professores do ensino superior não podem tê-lo?

É necessário que paremos agora e coloquemo-nos as seguintes questões. Quais são os verdadeiros professores dos temas transversais? Que outras ocupações têm para além de

leccionar os temas transversais? Que formação geral ou específica tiveram durante a formação académica?

Segundo as respostas dos professores que responderam o questionário, os instrumentos de avaliação que se têm aplicado consistem em controlar a assiduidade dos estudantes, apresentação dos subtemas e apresentação do relatório final ou projectos. O não cumprimento de uma destas formas de avaliação por parte do estudante dá lugar a um resultado negativo. A falta de meios didácticos e a sobrecarga horária dos docentes são apontados como dois factores fundamentais que dificultam a planificação das sessões e aplicação de metodologias participativas. Os alunos contrariam as ideias dos professores, para eles, consideram mais a assiduidade que outros instrumentos de avaliação, pois, uma falta não justificada a aula, dá lugar a um resultado negativo no final do semestre. Na minha opinião, o tempo que este professor dispõe, as condições de vida do docente e a sua especificidade na matéria, são os principais factores que dificultam a abordagem dos temas transversais de forma didáctica e sistemática.

Considerações finais

A abordagem dos temas transversais que expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem as questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea na UPTete continua centralizada no método expositivo. As aulas sobre temas transversais contam nos horários com uma carga horária semanal. Os docentes preparam as aulas de temas transversais como se fossem aulas de disciplinas curriculares. Às vezes, usam recursos didácticos e, noutros casos, não usam nenhum meio didáctico. Os recursos didácticos nem sempre estão disponíveis na UPTete. Não existe nenhum representante dos temas transversais que coordena as actividades de planificação conjunta dos mesmos. Os instrumentos de avaliação que se tem aplicado consistem em controlar a assiduidade dos estudantes, a apresentação dos subtemas e a apresentação do relatório final ou projectos.

Algumas estratégias, necessárias para melhorar a divulgação e implementação dos temas transversais na UPTete, são as seguintes:

- 1) Os recursos físicos nem sempre estão disponíveis: *adoptar uma política que ajude os professores/docentes a adquirirem materiais didácticos individuais, como, por exemplo, um retroprojector, um computador e/ou outros materiais de difícil acesso para o uso nas sessões de temas transversais.*

2) Mesmo quando os recursos humanos estão presentes no quadro de funcionários do estabelecimento, contar com a colaboração voluntária dos mesmos é muito importante: *deve - se organizar um grupo de docentes que de forma voluntária aceitam assegurar a administração das sessões dos temas transversais, estes, deverão ser responsáveis pela planificação dos temas em sessões e não em aulas como se se tratasse de uma disciplina curricular.*

3) Exigi-se do professor um tempo maior de dedicação ao planeamento das actividades a serem desenvolvidas em cada ambiente de aprendizagem na inovação do ensino: *os professores que leccionarem os temas transversais devem ter uma carga reduzida das disciplinas curriculares para permitir a preparação das sessões que normalmente, devem ser apresentadas em duas horas ou mais, associando, duas turmas para desenvolver a discussão do tema.*

Bibliografia

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1991.

TORRES, Rosa Maria. *Educação Para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

TOVELA, Samaria (Coord.) e Outros. *Manual de apoio ao professor. Sugestões para abordagem do currículo local: Uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*. Maputo, INDE, 2004.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Bases e directrizes curriculares dos cursos de Graduação da UP*. Maputo, UP, 2008 (Não-Publicado).

III. 2. Temas Transversais na Universidade Pedagógica: uma análise reflexiva sobre o currículo, o discurso e as formas de implementação nas diferentes unidades orgânicas

Eduardo Jaime Machava³³

Resumo

Esta pesquisa tem como objectivo analisar as formas de implementação dos temas transversais nas diversas unidades orgânicas da Universidade Pedagógica (UP). Para a sua consecução efectuamos consulta documental, tendo incidido para os programas curriculares aprovados e em uso nas unidades orgânicas, manuais produzidos na instituição atinentes aos temas transversais e outros manuais e artigos relacionados com o assunto. A amostra foi constituída por 23 (vinte e três) cursos administrados nas seguintes Faculdades e Escolas: ESTEC (3); FACEP (4); FCS (3); FCLCA (3); FEFD (2); ESCOG (4) e FCNM (4). O estudo apresentou o seguinte quadro de resultados: i) Os cursos objecto de estudo administram 4 temas transversais de forma disciplinar; ii) Os cursos apresentam planos temáticos; iii) Foram elaborados manuais dos temas transversais; iv) Os proponentes dos planos temáticos sabem como devem abordados os temas transversais, apesar de os implementam de forma disciplinar; v) O Empreendedorismo e Visão de Negócios apresenta uma carga horária semanal (3h) o que equivale a uma disciplina. Do estudo concluímos o seguinte: i) A UP definiu um conjunto de temas transversais a serem abordados no processo da formação dos estudantes; ii) O discurso proferido relativamente aos temas transversais não tem correspondência com a prática diária na UP; iii) A elaboração de planos temáticos e de manuais sugere a afectação de docentes para dar seguimento aos conteúdos propostos; e iv) Cada um dos cursos tem a sua própria opção em termos de temas transversais.

Palavras-chave: Temas transversais, Currículo, Implementação, formação.

Introdução

A Universidade Pedagógica (UP) é uma instituição de ensino superior que tem a responsabilidade de formar professores, de todos os níveis na área de Educação, técnicos da educação e profissionais de outras áreas de desenvolvimento socio-económico (RAE, pág. 2 2014).

A missão da UP subscreve-se nos três pilares clássicos de acção universitária, nomeadamente, o ensino, a pesquisa e a extensão. Estes pilares permitem a garantia da qualidade aos graduados e o seu enquadramento em diferentes sectores de produção.

Os temas transversais centram-se fundamentalmente nos aspectos sociais relativos a estudantes e funcionários (docentes e CTA), na perspectiva do desenvolvimento de um ambiente

³³ Mestre em Educação Física e Desporto Escolar pela UP. Docente da Faculdade de Educação Física e Desporto, UP Maputo.

de trabalho favorável a um maior e melhor desempenho (Plano estratégico UP, 2011). Com efeito, é baseado nestas vertentes de visão institucional que foram definidas algumas linhas de orientação que apontam para a adopção dos Temas Transversais como uma acção a não dispensar dado o seu interesse social de dimensão primordial.

No contexto do Plano Estratégico 2011-2017, foram definidos 4 objectivos estratégicos transversais, nomeadamente, (i) Melhorar a qualidade de vida do estudante, (ii) Melhorar a qualidade de vida dos funcionários, (iii) Participar na formação integral da comunidade universitária através da promoção cultural e desportiva e (iv) Desenvolver acções de prevenção e mitigação dos efeitos de pandemias como, por exemplo, HIV-SIDA.

As Bases e Directrizes Curriculares da UP prevêm 8 temas transversais, respectivamente: Empreendedorismo; Género; Saúde Reprodutiva- HIV/SIDA; Currículo Local; Educação Ambiental; Ética e Deontologia Profissional; Educação para a Paz e Educação Estética e Artística. A presente pesquisa tem por objectivo analisar as formas de implementação dos temas transversais nas diversas unidades orgânicas da Universidade Pedagógica.

Objectivo geral

Analisar as formas de implementação dos temas transversais nas diversas unidades orgânicas da Universidade Pedagógica.

Objectivos específicos:

Identificar as formas de abordagem dos TT na instituição;

Descrever as formas de abordagem dos TT na instituição;

Comparar as formas de abordagem dos TT nas diferentes unidades orgânicas da UP.

Metodologia

Para a realização do presente trabalho foram objecto de apreciação 23 cursos distribuídos da seguinte forma: Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM) - 4; Escola Superior Técnica (ESTEC) - 3; Faculdade de Ciências Sociais (FCS) - 3; Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD) - 2; Faculdade das Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) - 3; Escola Superior de Contabilidade (ESCOG) - 4 e Faculdade de Ciências Pedagógicas (FACEP) - 4. Foram igualmente consultados os seguintes documentos da UP: Directrizes

Curriculares, Plano Estratégico, Regulamento Académico, Regulamento de Apoio ao Empreendedorismo e outros afins.

Revisão de literatura

Transversalidade

A transversalidade é um princípio teórico do qual decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino como na proposta curricular e pedagógica. A transversalidade aparece hoje como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países. Este princípio tem como objectivo transpor as barreiras da educação tradicional, convencional, procurando ensinar sobre a realidade, visto que a sua premissa é clarificar a realidade social.

Por não ser uma disciplina independente, pretende-se inserida nas diferentes disciplinas escolares e, por isso mesmo, os mais diferentes temas tidos como transversais podem ser discutidos de acordo com a necessidade social e a possibilidade e planeamento escolar e, por conseguinte, docente (Cavalcante, s/d).

O mesmo autor cita Pontuschka et al (2007) afirmando que,

[...] educar na transversalidade implica mudar a perspectiva do currículo escolar, indo além da complementação das áreas disciplinares e chegando mesmo a remover as bases da instituição escolar remanescente do século XIX. (...) Os temas transversais são também interpretados como ponte entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento académico, estabelecendo articulação entre ambos.

Seja em que contexto for, a transversalidade é uma perspectiva teórica que só conjuntamente tem condições de ser efectivada, apesar de sumariamente ser necessária a preocupação com a possibilidade de se trabalhar disciplinas como Educação Física, Geografia, Biologia, Agropecuária na sua vertente transversal.

De acordo com a concepção elaborada pela equipa de especialistas do MEC, os temas transversais devem perpassar os conteúdos curriculares. Assim “*As áreas convencionais devem acolher as questões dos Temas Transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e que seus objetivos sejam contemplados*” (PCNs, 1998, p. 27).

Relativamente ao tratamento dos Temas Transversais importa referir que os autores citados (PCNs, 1998) sugerem que a inclusão dos Temas Transversais exigirá, na circunstância, uma tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social, o que requer

uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos, relativamente aos valores, procedimentos e concepções a eles relacionados.

Através da **Ética**, o aluno deverá entender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade de construção de uma sociedade justa, adoptar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, discutindo a moral vigente e tentando compreender os valores presentes na sociedade actual e em que medida eles devem ou podem ser mudados (IPF, s/d).

Através do tema **Meio-ambiente** o aluno deverá compreender as noções básicas sobre o tema, perceber relações que condicionam a vida, para posicionar-se de forma crítica diante do mundo, dominar métodos de manejo e conservação ambiental.

Além desses temas, podem ser desenvolvidos os **temas locais**, que visam tratar de conhecimentos vinculados à realidade local. Eles devem ser recolhidos a partir do interesse específico de determinada realidade, podendo ser definidos no âmbito do Estado, Cidade ou Escola. Uma vez feito esse reconhecimento, deve-se dar o mesmo tratamento em relação aos outros temas transversais.

Segundo ainda o IPF (s/d) citando CHAVES, o tema transversal fundante é a Ética. Não se pode apresentar um tema como um vendedor de roupas que diz: *tenho aqui camisas, calças, blusas e também roupas*. A diversidade cultural, o meio ambiente, a sexualidade, o consumo, entre outros, são temas atravessados pela Ética. Ela não é um tema a mais. Ela é elemento constitutivo de todos os temas.

No contexto da Educação Física o professor pode recorrer aos temas transversais sobre saúde, meio ambiente e ética, cuja utilização fica bem mais clara nas aulas; ele tem que recordar sempre aos alunos que o respeito a justiça, a solidariedade e principalmente o diálogo devem ser priorizados, devem estar presentes em todas actividades que realizam e fazem parte integrante da razão de ser dos jogos.

A saúde e o meio ambiente são trabalhados de forma bem lúdica, pois o professor se utiliza de eventos que a direcção da escola traz para a mesma. Jogos e brincadeiras que falam sobre sustentabilidade, cartazes que abordem o tema saúde, são formas que o professor de educação física usa para trabalhar esses temas.

Para os alunos, que têm participação total nestas actividades, é uma forma diferente de agregar valores em suas vidas. A participação é total quando algum tipo de evento é realizado

pela escola. Para eles é a melhor forma de se adquirir conhecimento, pois eles se divertem e aprendem ao mesmo tempo.

Directrizes Curriculares

Antes de abordarmos esta temática das Directrizes Curriculares no nosso meio universitário; importa referir que deverão passar por um processo de conceituação, seus princípios fundamentais, seus objectivos, metas e finalmente as competências a atribuir a cada curso. Assim, as Directrizes Curriculares são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos das instituições educacionais que as orientam na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Faves, 2012).

O processo de definição das Directrizes Curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade, de modo a que os resultados dessa auscultação sirvam os interesses reais de quem as definiu.

As Directrizes Curriculares visam preservar a questão da autonomia da instituição e da proposta pedagógica, incentivando-a a montar o seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas nas Directrizes.

As Directrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

O processo de ensino e aprendizagem, bem sucedido, acontece quando ele é devidamente concebido e sempre orientado para uma perspectiva envolvente, sendo a sociedade o foco de satisfação dessas intenções. Com efeito, Rosa (2012) define o currículo como um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as actividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam como modelo ideal de escola defendido pela sociedade.

Resultados

O estudo atinente à análise da implementação dos temas transversais na UP por nós realizado, permitiu constatar o seguinte:

- A Universidade Pedagógica definiu oito temas transversais para serem implementados nos seus cursos e cada unidade orgânica tem direito à opção por quatro;
- 56.5% dos cursos apresentam adequadas instruções gerais sobre as formas de abordagem dos temas transversais o que demonstra consciência da forma como os mesmos deveriam ser administrados, no entanto, isto não representa em termos práticos o modo como são implementados pelos seus mentores;
- Todos os cursos pesquisados contemplam a componente temas transversais em cada um dos 4 anos de formação do estudante;
- A componente temas transversais consta da matriz curricular de todos os cursos pesquisados, ainda que não esteja discriminado o tema a abordar;
- É destacado um docente para se encarregar de abordar um temas transversais específico, o que sugere a sua consideração como disciplina;
- Todos os temas transversais têm planos temáticos, à excepção do curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto;
- Cada temas transversais representa 1 crédito académico;
- 39.1% dos cursos apresentam um plano temático de Empreendedorismo e Visão de Negócios com uma carga horária de 3 horas semanais, com a designação de tema transversal;
- Os cursos de Contabilidade e Gestão Empresarial administram o Empreendedorismo como tema transversal e como disciplina no III e IV anos, respectivamente, não sendo perceptível a intenção de tal opção;
- Os cursos de Inglês, Francês e Português abordam o Empreendedorismo como tema transversal do I ao IV ano. Para além deste, são administrados os temas Ética e Deontologia Profissional, Educação Ambiental e HIV/SIDA. Este procedimento deixa perceber que ao invés de estudante reunir ao longo da sua formação quatro temas transversais, terá cinco.

- O Registo Académico só emite o certificado de habilitações com a componente dos 4 temas transversais apresentada em separado, o que revela o seu reconhecimento disciplinar;
- Existe uma pauta específica para tema transversal a ser preenchida pelo responsável do tema;
- Foram elaborados manuais de temas transversais, nomeadamente, Ética e Deontologia Profissional, Educação Ambiental, Educação para a Paz, Género e Sexualidade e HIV/SIDA sustentando a sua separação do contexto verdadeiramente transversal.

Em apêndice apresentamos 7 quadros sobre os temas transversais que são abordados por unidade orgânica.

Conclusões

- i) A UP definiu um conjunto de temas transversais a serem abordados no processo da formação dos estudantes;
- ii) Há conhecimento sobre as formas como deverão ser abordados os temas transversais, no entanto, a sua implementação de modelo disciplinar não tem correspondência com a prática discursiva proferida na instituição;
- iii) A elaboração de planos temáticos e de manuais sugere o destacamento de docentes para dar seguimento aos conteúdos propostos;
- iv) Cada um dos cursos tem a sua própria opção em termos de temas transversais que não deverá ser superior a quatro temas seleccionados;
- v) A inclusão de temas transversais na matriz curricular e a respectiva atribuição de créditos; a obrigatoriedade de apresentação dos temas transversais nos certificados e seus créditos; a elaboração de manuais e de planos temáticos com conteúdos equivalentes aos de uma disciplina e a adopção de uma pauta específica revelam a ausência de clareza sobre os procedimentos a serem adoptados na instituição para a correcta implementação dos temas transversais.

Sugestões:

Com base nas conclusões do estudo e, na ânsia de conferir credibilidade e coerência discursiva nas abordagens sobre os temas transversais, somos de sugerir o seguinte quadro de acções aquando da próxima Reforma Curricular:

- Constituição de equipas especializadas na abordagem de temas transversais que capacitarão os docentes dos diferentes cursos em matérias de inclusão dos mesmos em suas disciplinas;

- A desvinculação dos temas transversais da matriz curricular e a integração dos créditos académicos em disciplinas que as equipas especializadas julgarem pertinentes.

Bibliografia

CAVALCANTE, Tiago Vieira. *Reflexões transversais sobre a Geografia Escolar*. S/D.

FAVES, Okubo. *Educação*. 2012. Extraído do site <https://www.blogger.com/profile/15910327533069038456> em 13.07.2014.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Programa de Educação Continuada. *Inter-Transdisciplinaridade e Transversalidade*.

PRADO, Iara Glória, FARHA, Virgínia Zélia e LARANJEIRA, Maria Inês. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. 1998.

ROSA, Iliana. *Currículo escolar*, Brasil. S/D. Extraído em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=72> em 13.07.2014.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Plano Estratégico 2011-2017*. Moçambique. 2010

_____. *Regulamento de Apoio ao Empreendedorismo*. Moçambique. 2014

Apêndice

Quadro 1: FCNM - Temas transversais abordados

Faculdade	Curso	Temas Transversais Abordados	Observações
FCNM	Biologia	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo Local • Ética e Deontologia Profissional • Empreendedorismo • Educação para a Igualdade do Género 	<p>Todos os temas transversais têm planos temáticos</p> <p>As notas introdutórias apresentam boas orientações gerais sobre os temas transversais particularmente Currículo Local</p> <p>O Empreendedorismo apresenta 3 horas semanais</p>
	Química	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental • Ética e Deontologia Profissional • Empreendedorismo • Educação para a Igualdade do Género 	
	Física	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo Local • Educação Ambiental • Ética e Deontologia Profissional • Educação para a Igualdade do Género 	
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Educação. Ambienta • Currículo Local • Educação Para a Igualdade do Género • Educação Estética e Artística 	

Quadro 2: FCLCA - Temas transversais abordados

Faculdade	Curso	Temas Transversais Abordados	Observações
FCLCA	Inglês	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental • Ética e Deontologia Profissional • Empreendedorismo • HIV/SIDA 	<p>Todos os temas transversais têm planos temáticos</p> <p>As notas introdutórias apresentam boas orientações gerais sobre os temas transversais</p> <p>O Empreendedorismo é abordado em todos os anos do curso</p>
	Francês	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental • Ética e Deontologia Profissional • Empreendedorismo • HIV/SIDA 	
	Português	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental • Ética e Deontologia Profissional • Empreendedorismo • HIV/SIDA 	

Quadro 3: FEFD - Temas transversais abordados

Faculdade	Curso	Temas Transversais Abordados	Observações
FEFD	Educação Física e Desporto	<ul style="list-style-type: none"> • Empreendedorismo • Educação Ambiental • Género, Educação e Sexualidade no Desporto • HIV/SIDA 	A Ética e Deontologia Profissional têm plano temático
	Gestão do Desporto	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental • Ética e Deontologia Profissional • Género, Educação e Sexualidade no Desporto • Educação para a Paz 	

Quadro 4: ESTEC - Temas transversais abordados

Escola	Curso	Temas Transversais Abordados	Observações
ESTEC	Engenharia Informática	<ul style="list-style-type: none"> • Ética e Deontologia Profissional • Educação Ambiental • Educação Para a Igualdade do Género • HIV/SIDA 	Todos os temas transversais s têm planos temáticos
	Ensino de Informática	<ul style="list-style-type: none"> • Ética e Deontologia Profissional • Educação Ambiental • Educação Para a Igualdade do Género • HIV/SIDA 	
	Agropecuária	<ul style="list-style-type: none"> • Ética e Deontologia Profissional • Educação Ambiental • Educação Para a Igualdade do Género • HIV/SIDA 	

Quadro 5: FACEP - Temas transversais abordados

Faculdade	Curso	Temas Transversais Abordados	Observações
FACEP	Ensino Básico	Educação Ambiental Ética e Deontologia Profissional Empreendedorismo (3h) Educação Para a Igualdade do Gênero	Os temas transversais dos cursos aqui apresentados têm planos temáticos
	Ciências da Educação	Educação Ambiental Ética e Deontologia Profissional Empreendedorismo (3h) Educação Para a Igualdade do Gênero	As notas introdutórias apresentam boas orientações gerais sobre os temas transversais
	Administração e Gestão Escolar	Currículo Local Educação Ambiental Ética e Deontologia Profissional Empreendedorismo Educação Para a Igualdade do Gênero	
	Educação de Infância	HIV/SIDA Empreendedorismo (3h) Educação Para a Igualdade do Gênero Educação Estética e Artística	

Quadro 6: FCS - Temas transversais abordados

Faculdade	Curso	Temas Transversais Abordados	Observações
FCS	HIPOGEP	Empreendedorismo Educação Para a Igualdade do Gênero Ética e Deontologia Profissional Educação para a Paz	
	Ensino de Filosofia	Educação para a Paz Educação Para a Igualdade do Gênero Currículo Local Educação Ambiental	As notas introdutórias apresentam boas orientações gerais sobre os temas transversais com exemplos de aplicação no Currículo Local
	Geografia	Currículo Local Empreendedorismo (3h) Educação Para a Igualdade do Gênero Ética e Deontologia Profissional	

Quadro 7: ESCOG - Temas transversais abordados

Escola	Curso	Temas Transversais Abordados	Obbserções
ESCOG	Gestão Empresarial	Empreendedorismo e Visão de Negócios; Educação Ambiental; HIV/SIDA; Educação para a Igualdade de Género	Empreendedorismo leccionado como disciplina no IV Ano
	Gestão de Recursos Humanos	Empreendedorismo e Visão de Negócios; Educação Ambiental; HIV/SIDA; Educação para a Igualdade de Género	
	Contabilidade	Empreendedorismo e Visão de Negócios; Educação Ambiental; HIV/SIDA; Educação para a Igualdade de Género	Empreendedorismo leccionado como disciplina no III Ano
	Economia	Empreendedorismo e Visão de Negócios; Educação Ambiental; HIV/SIDA; Educação para a Igualdade de Género	

III. 3. Empreendedorismo como tema transversal - uma experiência pedagógica na UP por partilhar e dinamizar

Marcos Bonifácio Muthewuye

Resumo

O artigo, tem como objectivo trazer à superfície a experiência pedagógica na implementação do tema transversal Empreendedorismo na Universidade Pedagógica (UP) em vigor desde 2010 e reflectir em torno da sua pertinência na formação dos estudantes universitários num país cada vez mais exigente no que diz respeito à obtenção de emprego formal. Desenvolve-se uma reflexão em torno da prática lectiva como experiência pedagógica no âmbito da implementação deste tema, perspectivando-se a criação e desenvolvimento de atitudes empreendedoras mais aliciantes para os estudantes e a necessidade do uso de processos de aprendizagem versáteis, que não se limitem à sala de aula para a formação de empreendedores. Foi usada a metodologia qualitativa, procurando analisar as sessões desenvolvidas na UP, como experiências sustentadas em algumas publicações sobre o empreendedorismo disponíveis em formato físico e electrónico, com destaque para a abordagem de Henrique e Cunha sobre as práticas de ensino. Os principais resultados da reflexão demonstram que o Empreendedorismo como tema transversal é uma realidade que precisa de métodos pedagógico-didácticos apropriados a formação empreendedora; Defende-se o papel do professor como o garante do estabelecimento de *network* entre a sala com o ambiente empresarial, de modo a melhorar a efectivação dos processos de aprendizagem empreendedora. Sugere-se ainda a inserção de métodos pedagógico-didácticos capazes de contribuir para a transformação do potencial intelectual do estudante em desafio para transformar ideias em oportunidades ou para criar o seu próprio emprego.

Palavras-chave: Empreendedorismo, Experiência e Práticas pedagógico-didácticas.

1. Introdução

A Universidade Pedagógica (UP), dentro das suas prerrogativas e dinâmica como instituição do ensino superior vocacionada à formação de professores e de outros técnicos, tem estado comprometida com a formação tecnológica, cultural e social em Moçambique.

Os temas transversais introduzidos no currículo actual constituem grande inovação curricular nos últimos anos como resultado da Reforma Curricular, que visa, entre outros aspectos, criar transversalidade e interdisciplinaridade na formação de indivíduos para que sejam capazes de compreender e agir melhor no mundo.

Neste contexto, introduziu-se o Empreendedorismo como um (1) dos oito (8) temas transversais previstos nas Bases e Directrizes Curriculares da UP, numa visão clara de dotar os estudantes de conhecimentos básicos que o permitam desenvolver competências e atitudes positivas, capacidades e habilidades empreendedoras em relação ao trabalho, assim como

promover o auto-emprego, por um lado e, por outro, preparar os futuros graduados para que possam melhorar a qualidade da sua vida a partir da criatividade e auto-confiança.

O tema em referência é aqui apresentado como experiência pedagógica vivida nos últimos anos na UP numa perspectiva de troca de experiências com vários intervenientes (estudantes e docentes) no processo de implementação dos temas transversais, com o intuito não de trazer soluções acabadas, mas sim subsídios que possam contribuir para práticas formativas enquanto docentes ou formadores que lidam com estas actividades curriculares obrigatórias na UP, no entanto diferentes das disciplinas rigidamente estruturadas como a Matemática ou Física só para citar alguns exemplos.

A experiência aqui trazida procura, de algum modo, ir ao encontro da visão plasmada nas orientações gerais para os temas transversais definidas pela Comissão Central de Revisão Curricular de 2009 que define a transversalidade e a interdisciplinaridade como formas de trabalhar o conhecimento, visando reintegrar vários assuntos numa visão mais ampla sobre a realidade que nos rodeia.

Hoje, decorridos sensivelmente 4 anos de implementação dos temas transversais, alguns desafios são colocados aos intervenientes do tema transversal Empreendedorismo, com vista a viabilizar novos meios e métodos de transmissão de conhecimento que incentivem maior criatividade na resolução de problemas do presente e do futuro individual e colectivo, sem ignorar os actuais métodos.

1.1 Objectivos

Esta pesquisa tem os seguintes objectivos:

Geral

- Partilhar e reflectir em torno das experiências de implementação do Empreendedorismo como tema transversal.

Específicos

- Avaliar o nível de impacto ou eficácia das sessões do tema transversal Empreendedorismo, desenvolvidas apenas na sala de aula.
- Propor métodos pedagógico-didácticos para a implementação do tema transversal Empreendedorismo.

1.2. Metodologia

A produção deste artigo baseou-se numa abordagem qualitativa, na qual segundo Silva & Meneses (2001, p. 20), *"há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números"*.

Os processos decorrentes da experiência na sala de aula constituem focos principais da abordagem, sustentada na consulta bibliográfica, que consistiu na leitura de obras sobre Empreendedorismo e consulta na internet, para além da observação directa, como instrumento de acompanhamento das actividades dos estudantes, desenvolvidas no espaço universitário.

Esta metodologia permitiu a recolha de informações úteis para a realização do presente artigo.

2. O empreendedorismo como eixo central da abordagem

A palavra “empreendedor” (*entrepreneur*) é de origem francesa e significa aquele que assume riscos e começa algo novo segundo Hisrich (2009, p.27).

A associação do risco à actividade empreendedora vem do século XVIII, quando apareceram os primeiros indícios desta relação.

Segundo Wikipédia, a enciclopédia livre, Empreendedorismo designa os estudos relativos ao empreendedor, incluindo (seu) perfil, (suas) origens, (seu) sistema de actividades, (seu) e universo de actuação.

Uma das ideias mais aceites actualmente é a que define empreendedorismo como:

o processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes, recebendo as consequentes recompensas da satisfação e da independência financeira e pessoal (Hirsch, 200, p.30).

Estas ideias resumem-se numa área do saber que vem sendo disseminada pelo mundo e no nosso país, em particular nos últimos tempos, como iniciativa de criar ou inventar possibilidades de negócios ou de melhoria da qualidade de vida pessoal, social e do meio em que o indivíduo se encontra. Deste modo, podemos considerar o empreendedorismo um instrumento de promoção da realização pessoal.

A Reforma Curricular levada a cabo em 2009 na UP, defende nas Bases e Directrizes Curriculares (BDC) aprovadas pelo Conselho Universitário da UP a 26 de Novembro de 2008, uma educação baseada em competências.

Essas competências são descritas especificamente no programa temático de Empreendedorismo, reflectido no Plano Curricular do Curso de Educação Visual de 2010 da Escola Superior Técnica (ESTEC), como qualidades capazes de fazer do estudante um/a indivíduo com habilidades e capacidades para descobrir e explorar oportunidades para a sua própria auto-realização em qualquer área de trabalho, numa época em que a competitividade e a falta de emprego são desafios cada vez crescentes.

Nos tempos que correm, é muito difícil conseguir um emprego formal após a formação. Daí que uma visão empreendedora dos formandos, enquanto estudantes universitários, é necessário para, que no futuro, estes sejam capazes de encontrar soluções que garantam a sua sustentabilidade económica no actual contexto sócio-económico de Moçambique, um país em franco crescimento económico, mas ainda com escassez de emprego.

Apostar na transformação do potencial intelectual do (a) estudante em desafio para descobrir oportunidades de empregabilidade e/ou criação do seu próprio emprego, é uma barreira possível de transpor se tiver as ferramentas necessárias para alguém o fazer. Por outras palavras, parafraseando Henrique & Cunha (2008, p.120), diríamos que é preciso transformar o conhecimento que está na universidade em produto ou serviço para que possa ser "rentável".

Esta visão deve ser incrementada no ensino superior, local onde o estudante tem a oportunidade de consolidar e produzir novos conhecimentos que o possam ajudar no seu desenvolvimento enquanto ser social útil.

A necessidade de auto-emprego está consubstanciada, segundo Carvalho (2011), no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, no que se refere ao Empreendedorismo que visa *"desenvolver no aluno a criatividade e auto-confiança no exercício das suas actividades, assim como atitudes positivas em relação ao trabalho"*.

A UP, ao introduzir o Empreendedorismo no novo currículo, teve também como objectivo dotar aos estudantes de conhecimentos básicos que o possibilitem desenvolver competências e atitudes positivas, capacidades e habilidades empreendedoras em relação ao trabalho e promover o auto-emprego, por um lado, assim como preparar os futuros graduados para que possam melhorar a qualidade da sua vida a partir da criatividade e auto-confiança, por

outro, de modo que, ao se lançarem à vida social cada mais desafiadora, encontrem soluções viáveis para a sua realização pessoal e colectiva.

Importa referir que o empreendedorismo na UP, enquadra-se também na visão da UNIDO (United Nations Industrial Development Organization), um dos mentores e parceiros na inserção do Empreendedorismo na UP, que realça que o empreendedorismo não só se adequa a actual legislação em vigor em Moçambique, no intuito de contribuir para construção de habilidades e competências para o mercado de trabalho, como também destaca um dos grandes pilares do conhecimento sintetizados no Plano Estratégico de Ministério de Educação e Cultura, nas Metas do Desenvolvimento do Milénio, na Agenda 2025 e nos programas de Apoio de Redução da Pobreza (PARPA II) o de “*aprender a fazer*” referido por Carvalho & Chirindza (2011).

Assim sendo, o Empreendedorismo, como tema transversal na UP, deve articular a inovação entre as diferentes áreas do conhecimento ou a criatividade, cultivando a interdisciplinaridade, multiplicando assim os universos do saber. Deste modo, esta instituição estará a incentivar acções empreendedoras para a construção de uma educação de qualidade, na qual o agente empreendedor (professor ou outros técnicos) poderá ser um elemento transformador no sector de formação e/ou social onde estiver e, em consequência, ser um elemento catalisador do desenvolvimento do país.

Esta pretensão passa por responder a demanda e as premissas do mercado, que busca profissionais que desenvolvam novas habilidades e competências com coragem de arriscar e aceitar desafios, descobrir e transformar o seu entorno para o benefício individual e colectivo.

Parafraseando Leite (2000) o futuro é cheio de incertezas, por isso, é preciso reflectir sobre habilidades pessoais; profissionais; criatividade; memória; comunicação para saber como enfrentar este século.

É olhando para estas exigências que a implementação deste tema deve passar pela adopção de outras abordagens metodológicas e pedagógicas mais apropriadas, envolvendo todos os seus actores (estudantes e docentes) para melhor inserção destes na sociedade e na região cada vez mais competitiva.

É com esta visão que se deve pensar na transformação do ambiente onde decorrem as sessões do tema transversal que parece limitado e condicionado a actividade lectiva a “4 paredes” o que certamente limita a aprendizagem do estudante.

Fazendo uma análise geral do período de implementação dos temas transversais, podemos afirmar que o tema transversal Empreendedorismo na UP é uma realidade que, no entanto, precisa de nova dinâmica na sua implementação, para ser mais efectiva, de modo que possa "produzir" maior número de empreendedores.

3. Experiência de implementação do Empreendedorismo como tema transversal

O tema transversal Empreendedorismo constitui um dos 8 temas transversais da UP que decorre no 2º Semestre de cada ano académico, segundo o plasmado no plano e matriz curricular, abrangendo estudantes de diferentes cursos das Faculdades de Ciências Naturais e Matemática (FCNM), Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Arte (FCLCA), Faculdade de Ciências Sociais (FCS), e Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD).

A implementação do Empreendedorismo como tema transversal foi antecedida por um experiência piloto realizada nas três (3) regiões do país (Norte, Centro e Sul) em 2010 nas turmas de 12^a+1 da Universidade das Delegações da UP-Sede, Beira e Nampula, visando despertar e desenvolver atitudes empreendedoras nos futuros professores, sobretudo para os cursos da ESTEC, Escola Superior de Contabilidade e Gestão (ESCOG) e FEFD.

Após esta experiência, foram abrangidos mais cursos de todas as delegações, no âmbito do novo currículo em vigor desde 2010.

O tema transversal Empreendedorismo baseia-se em várias ideias que se fundem nos seguintes objectivos:

- Preparar cidadãos empreendedores competentes, possuidores de valores éticos e socio-culturais, comprometidos com a construção e desenvolvimento da sociedade por meio de acções e projectos empreendedores que possam gerar a renda, o emprego e o auto-emprego;
- Despertar atitudes e capacidades empreendedoras pessoais para a solução de problemas sociais;
- Despertar atitudes e capacidades intra-empreendedoras na solução de problemas.

O programa de formação foi concebido de acordo com as directrizes que constam do Plano Curricular da UP (2009), actualmente com 25 horas, segundo Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), sendo 10 Horas de Contacto (HC) e 15 de Estudo Independente (HE), correspondentes a 1 crédito.

Estas horas estão sendo repartidas de diferentes maneiras, segundo a flexibilidade de cada unidade académica na organização dos horários e actividades, com destaque para as sessões lectivas na sala de aulas.

As sessões estão sendo divididas em várias modalidades, dentre as quais:

- Debates;
- Elaboração de projectos em grupos;
- Auscultação de experiências de pessoas empreendedoras quando possível;
- Exibição de vídeos.

Na sua formação, os estudantes têm partilhado diferentes experiências relatadas por colegas de turma com projectos empreendedores inovadores.

Os materiais usados em formato digital e impresso foram disponibilizados pela UNIDO no âmbito da parceria celebrada entre esta instituição e a UP, tendo sido multiplicados e distribuídos pela Comunidade Académica de Práticas Empreendedoras (CAPE) por todas as Delegações.

O Manual do Estudante é um dos principais instrumentos básicos que comporta três (3) módulos ministrados, sendo:

- Módulo 1 – O indivíduo – empreendedor e empreendedorismo;
- Módulo 2 – O mercado - as ideias e as oportunidades;
- Módulo 3 – A empresa – a planificação do empreendimento.

No que diz respeito à avaliação dos estudantes, esta é baseada, fundamentalmente, na participação activa destes nos trabalhos em grupo (debates e elaboração de projectos) equivalente a 100% de assistência às sessões programadas, para além da pontualidade, sendo que a avaliação final consta na pauta final da avaliação semestral.

Esta é uma abordagem geral de como tem decorrido o tema transversal em referência, que nos permite afirmar que o resultado da implementação é positivo, atendendo e considerando que o nível e o número de participantes que chega ao fim das sessões do tema transversal é bastante alto.

Hoje, transcorridos 4 anos da sua implementação, julgamos altura de imprimir-se uma nova dinâmica em busca do carácter empreendedor mais apropriado para se ser efectivo na formação de empreendedores competentes e capazes de transformar dificuldades em

oportunidades de mudança para encontrar soluções, mesmo quando parece não haver, cultivando assim uma atitude empreendedora no formando (a).

Assim sendo, o ensino de empreendedorismo deve ser diferente do modelo actual, condicionado na maioria das vezes à sala de aula, para ser dinâmico, mais aliciante e motivador para o surgimento de um número maior de empreendedores.

O dinamismo na sua implementação pressupõe versatilidade de acções e práticas que passem pela adopção de métodos pouco usuais no nosso contexto escolar que é a incorporação de métodos formais e informais, como defende Hynes citado por Henrique & Cunha (2008, p. 126), em que ele considera que:

Os aspectos formais, têm a função de prover aos alunos teorias e conceitos que darão suporte ao campo do empreendedorismo. Essas teorias são ministradas por meio de métodos didáticos como palestras e sugestões de leituras, nos quais o professor age como um perito, facilitando o processo de aprendizagem. Posteriormente, os alunos são avaliados por exames formais que testam os seus conhecimentos. Os aspectos informais, então, têm a função de combinar e integrar-se com os aspectos formais, com foco em construção de habilidades, desenvolvimento de atributos (qualidades) e mudança de comportamento.

Quiçá, coloca-se aqui um grande desafio aos docentes/facilitadores dos temas transversais para que possam inovar em seu ensino, focalizando a criatividade.

Talvez se necessite, segundo grande parte dos pesquisadores da área referenciados pelos mesmos autores, de uma adequação dos conteúdos e práticas pedagógico-didáticas mais apropriadas para se atingir o objectivo de formar empreendedores. Para tal, é preciso não utilizar apenas os métodos comuns de transmissão de conhecimentos do ensino tradicional.

A formação de empreendedores passa por adoptar-se práticas pedagógicas que variam desde conferências, aulas expositivas, interactivas, discussões em grupo dentro e fora da aula, incentivar a elaboração de planos de negócios viáveis, dinâmicas de grupo, até o foco em teoria, dos quais acrescentaríamos visita a alguns empreendimentos, conversa com empreendedores da praça, estudo do mercado, etc.

Outro aspecto a ter em conta é a visão crítica dada por Gibb e Davies, referidos também por Henrique & Cunha (2008), em relação ao ensino centrado numa didática e métodos que focalizam principalmente teorias, Eles (op. cit.) consideram este método impróprio para o ensino de empreendedorismo, colocando em dúvida a possibilidade de as aulas teóricas terem o efeito esperado em um assunto que se trata quase que exclusivamente de actividades e atitudes.

Afirmam ainda que a experiência pessoal e habilidades práticas usadas por empreendedores não são adquiridas por meio de métodos e técnicas convencionais. Por isso, é necessário adoptar métodos didáticos, teóricos e práticos colocados por Hynes nos anos de 1996 que sugere para a educação empreendedora a incorporação de métodos formais e informais.

Nesse contexto, os aspectos formais têm a função de prover aos alunos teorias e conceitos que darão suporte ao campo do empreendedorismo, enquanto os aspectos informais têm a função de combinar e integrar-se com os aspectos formais, com foco na construção de habilidades, desenvolvimento de atributos (qualidades) e mudança de comportamento.

Para se alcançar esses propósitos, os métodos didáticos mais apropriados, indicados pelo autor, são: estudos de casos, visita a empresas, *brainstorming*, projetos desenvolvidos em grupos, simulações, etc. O mesmo autor considera que é preciso que o docente de empreendedorismo estabeleça uma *Network* entre a sala de aula e o ambiente empresarial, como metodologia viável para o ensino de Empreendedorismo.

Essa metodologia inspira-se em um processo de aprendizagem utilizado por empreendedores na vida real, ou seja, deve existir, no ensino de empreendedorismo um contexto que estimule a aprendizagem como decorrente da acção. Por outras palavras, o aluno deve ser colocado em situações semelhantes às encontradas na vida real, saindo dos limites da sala de aula para entender o funcionamento do mercado, para então voltar a ela e desenvolver processos de trabalho semelhantes aos dos empreendedores.

Esta abordagem convida ao docente que lida com o tema transversal em referência a incentivar o estudante, mediante acompanhamento dos estudantes no processo de elaboração e execução dos seus projectos, criando um ambiente favorável na sala e fora dela para que o aluno venha a se tornar empreendedor.

Os processos e métodos aqui destacados, sugerem-nos métodos de ensino ou de implementação flexíveis onde se deve existir liberdade de pensamento e de acção, na qual se incentiva o estudante a resolver problemas, a criar, a responsabilizar-se e a tomar atitude, em suma, deve orientar-se o estudante a seguir princípios que diferem sobremaneira dos princípios habituais do ensino que decorre na sala de aulas. Isto quer dizer que as características do ensino de Empreendedorismo devem ser diferentes dos princípios tradicionais de educação.

Nesta reflexão, podemos ainda basear-nos no clássico estudo de Vesper referido também por Henrique & Cunha (2008, p 127) sobre o ensino do Empreendedorismo, no qual também

propõe novos modelos conceituais que coincidem com os propostos por Dolabela, de entre os quais destacamos os seguintes:

- incluir o agir como experiência didática, além do falar, ler e escrever;
- incentivar o contacto com empreendedores, e;
- ao avaliar a instituição de ensino, contemplar a produção de projetos e subprojectos de criação de empresas.

Essa metodologia coincide, segundo estes autores, com a visão de Fillion (apud Ferreira; Mattos, 2003), que defende que o ensino do Empreendedorismo não pode ser feito como nas demais disciplinas, deve-se levar o aluno a definir, a estruturar os contextos e a compreender várias etapas de sua evolução; deve-se ainda concentrar mais no desenvolvimento do conceito em si (autoconhecimento) e na aquisição de *know-how* do que na simples transmissão de conhecimento.

Parafraseando os autores Henrique & Cunha diríamos que traçar metas, actualizar conhecimentos, ser inteligente, do ponto de vista emocional, conhecer teorias de administração, de qualidade e gestão, são mudanças decorrentes da globalização e da revolução da informação, serão habilidades conseguidas ou treinadas a partir de métodos de abordagem versáteis na implementação do tema transversal Empreendedorismo para que o formando possa focalizar a sua aprendizagem nos quatros pilares da educação: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender conviver com os outros* e com isso, ser capaz de tomar a decisão certa frente à concorrência existente no mercado de emprego.

4. Conclusão

Após esta abordagem panorâmica sobre o processo de implementação do Empreendedorismo como tema transversal na UP, fica claro que a sua implementação constitui uma realidade inegável.

Fica também demonstrado que para o alcance dos objectivos preconizados no programa curricular em vigor desde 2010 na UP, para o Empreendedorismo ser mais efectivo, deverá passar pela adopção de novas práticas pedagógico-didáticas, permitindo assim mudanças por parte dos docentes/facilitadores que trabalham com o tema transversal Empreendedorismo, podendo privilegiar acções que permitam ao estudante desenvolver competências para a resolução de problemas de natureza sócio-económica para si e para outrem.

Foram aqui colocados alguns desafios aos docentes no sentido de incentivar e contribuir para a construção de habilidades e competências do estudante para o mercado de trabalho, tendo em vista a sua preparação para a melhoria da sua qualidade de vida a partir da criatividade e auto-confiança numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Referências

- CARVALHO, Tiago da Costa; CHIRINDZA, Artur Miguel. *Material de Formação do docente – Empreendedorismo, UNIDO, 2011*
- CARVALHO, Tiago da Costa: *Programa Curricular de Formação de Empreendedores. Material do aluno. Tema Transversal “Empreendedorismo”*. Maputo, UNIDO, 2011.
- HENRIQUE, Daniel Christian; CUNHA, Sieglinde Kindl: *Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de Graduação e pós-graduação nacionais e Internacionais*. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/viewFile/187/187>, Arquivo capturado em 26 de Junho de 2014
- SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3. ed., Florianópolis, 2001.
- UNIDO. *Relatório de resultados preliminares da implementação do projecto*. Maputo, 2008.
- _____. *Formas de actuar sobre a disciplina de empreendedorismo*. Nampula, 2008.
- WIKIPEDIA; *Empreendedorismo*: [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Empreendedorismo>. Arquivo capturado a 10 de Março de 2012.

III. 4. O empreendedorismo como tema transversal: o que pode enfraquecer na sua implementação?

*Faque Tuair Chare*³⁴

Resumo

O empreendedorismo como tema transversal surge nos currícula da Universidade Pedagógica (UP) na base do artigo 17 das Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da UP, no âmbito da revisão curricular de 2008 onde se decidiu que todos os cursos de graduação deveriam ter temas transversais nos seus currículos e a sua introdução pretendia ser uma forma de abordagem das principais questões sociais, culturais, económicas e ambientais que preocupam o ser humano neste início do século XXI. Mas a sua implementação tem sido um desafio por várias razões que se devem ter em conta se ainda continuarem como aposta dos objectivos que foram traçados. Numa pesquisa qualitativa e exploratória, com objectivo de reflectir sobre as estratégias de implementação do empreendedorismo como tema transversal na UP, Delegação de Nampula, usou-se técnicas combinadas como de observação, entrevistas, questionários e revisões bibliográficas e documentais onde se constatou os seguintes factores que podem enfraquecer a sua implementação: o tempo de leccionação ser bastante reduzido, falta de seriedade dos docentes e estudantes, teorização das aulas, falta de especialistas, horários dos sábados, falta de planos temáticos em alguns cursos, falta de obras científicas na biblioteca sobre o empreendedorismo, aparente desvalorização dos temas transversais por parte das estruturas competentes como é revelado no ofício N° 2/PROGRAD/GR/UP/2014 sobre remuneração de aulas e/ou palestras de temas transversais de 5 de Fevereiro de 2014. Em suma, as razões que podem enfraquecer a implementação desse tema podem ser de ordem institucional ou política, pessoal dos docentes e estudantes e de meios.

Palavras-chave: Currículo, empreendedorismo, factores, tema transversal.

Introdução

O artigo 17 das Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Pedagógica (UP), no âmbito da revisão curricular de 2008, aborda a questão da transversalidade onde se advoga que:

1. Todos os cursos de graduação deverão ter temas transversais nos seus currículos.
2. A introdução de temas transversais pretende ser uma forma de abordagem das principais questões sociais, culturais, económicas e ambientais que preocupam o Ser Humano neste início do sec. XXI.

É neste contexto que se identifica como um dos temas transversais o Empreendedorismo. Aliás, concordamos que, de facto, é uma das preocupações do nosso País. É certo que não é novidade a preocupação do nosso Governo em empregar os seus cidadãos, até porque está previsto no artigo 84º da Constituição da República de Moçambique (2004), de entre os direitos e deveres, o de trabalho. Mas, porque o Governo não consegue responder a demanda, tem

³⁴ Mestrado em Psicologia Educacional, Docente da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula

incentivado a criação de iniciativas empreendedoras de modo a compensar esta sua evidente lacuna, a avaliar pelos números de desempregados no país. Assim, por exemplo, tem fundos que apoiam as pequenas iniciativas que visam o auto-emprego, nos distritos e nas autarquias, apesar de não serem abrangentes.

O Plano temático do Empreendedorismo, como tema transversal, que tivemos acesso, do Curso do Ensino Básico, prevê que os estudantes, até ao final da leccionação deste, sejam capazes, de: desenvolver uma atitude empreendedora a ser aplicada na sua condição de pedagogo ou fora do âmbito académico; saibam como identificar uma oportunidade, planear a sua execução e iniciar a operação de um novo empreendimento; compreender o funcionamento e a utilização das principais práticas de gestão de um pequeno negócio; dispor do embasamento em práticas de gestão de negócios necessário para leccionar a disciplina Noções de Empreendedorismo e desenvolver a competência necessária para praticar o seu próprio negócio.

É com esses objectivos que nos colocamos as seguintes questões: será que as nossas estratégias de implementação poderão ajudar na consecução dos objectivos acima descritos? E, que factores poderão enfraquecer a implementação do Empreendedorismo como tema transversal?

Com este trabalho visamos reflectir sobre as estratégias de implementação do Empreendedorismo como tema transversal na UP, Delegação de Nampula. Assim, descrevemos as práticas em relação ao Empreendedorismo como tema transversal na UP, Delegação de Nampula; apresentamos algumas políticas que influem em como são encarados os temas transversais e; identificamos aspectos que podem constituir os factores dum provável fracasso da implementação do empreendedorismo como tema transversal na UP.

Empreendedorismo como tema transversal nos curricula da Universidade Pedagógica

SARKAR (2010: 26) refere que o conceito de empreendedorismo existe há bastante tempo e tem sido utilizado com diferentes significados. Contudo, a sua popularidade renasceu nos últimos tempos, como se tivesse sido uma “descoberta súbita”. O autor afirma que a palavra empreendedorismo deriva do francês “entre” e “prendre” que significa qualquer coisa como “estar no mercado entre o fornecedor e o consumidor”.

Em consequência, o empreendedor para SARKAR (Op. cit. 27) é uma pessoa que corre riscos e toma decisões, que gere recursos limitados para lançamento de novos negócios. O mesmo autor cita Carl Menger (1871) que considera o empreendedor como sendo aquele que transforma recursos em produtos e serviços úteis, criando oportunidades, para fomentar o crescimento industrial e ainda Jean Baptiste Say (1903) que diz que o empreendedor é o agente que transfere recursos económicos de um sector de produtividade mais baixa para um sector de produtividade mais elevada e de maior rendimento.

É neste sentido que acreditamos que o artigo 17 das Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da UP, no âmbito da revisão curricular de 2008, elege o Empreendedorismo como um dos temas transversais a ser ministrado nesta instituição. No Plano temático de Empreendedorismo, percebe-se a ideia da criação das capacidades empreendedoras no seio dos estudantes que são ou serão professores ou outros profissionais aquando do término dos seus cursos, se não vejamos os seus objectivos gerais:

- Desenvolver uma atitude empreendedora a ser aplicada na sua condição de pedagogo ou fora do âmbito académico;
- Saiba como identificar uma oportunidade, planejar a sua execução e iniciar a operação de um novo empreendimento;
- Compreender o funcionamento e a utilização das principais práticas de gestão de um pequeno negócio;
- Dispor do embasamento em práticas de gestão de negócios necessário para leccionar a disciplina Noções de Empreendedorismo, e;
- Desenvolver a competência necessária para praticar o seu próprio negócio.

A questão que se coloca é, será que estão criadas as condições para que estes objectivos sejam alcançados?

Na nossa óptica, o sucesso da implementação deste tema transversal é uma questão tripartida, isto é, depende das políticas de implementação e da consciencialização dos docentes e estudantes que são os actores do processo. Essa distribuição de responsabilidades é notável em TAVARES e ALARCÃO (2002: 144) quando afirmam que o bom funcionamento de uma escola depende sobretudo do empenho, da seriedade e da dedicação de todos aqueles que a integram.

A propósito das políticas de implementação dos currícula, PARO (2003: 136) alerta que a Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objectivos que

ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequadas ao incremento de sua racionalidade. Também, em PARO (op cit. 153) se pode ver a relevância que se dá a atenção aos implementadores dos currícula quando afirma que *“uma Administração Escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objectivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora.”* Na mesma senda, TEIXEIRA (1995: 130) diz que pode ser inútil legislar sem ter em conta que as reformas só passarão à prática se os actores sociais lhes reconhecerem virtualidades.

Um outro aspecto que referimos como sendo de prestar atenção neste âmbito das inovações é o professor que precisa que seja preparado para encara-las com toda a naturalidade. Para TAVARES e ALARCÃO (2002: 140), o educador, para levar a bom termo a sua missão, independentemente do modelo da sua actuação, tem de ser competente na sua especialidade para ensinar correctamente os conteúdos programáticos da disciplina ou disciplinas que lecciona, e nos domínios das chamadas Ciências da Educação. MWAMWENDA (2006: 371) também não subestima a preparação dos professores afirmando que eles devem ter conhecimentos adequados e estar preparados para a disciplina que vão leccionar, o que os coloca na posição de ensinarem com eficácia e responderem às questões dos seus alunos satisfatoriamente. Aqui pode-se colocar de novo uma questão, será que os professores que leccionam este tema transversal estão preparados para tal?

Por último, os estudantes também devem merecer atenção pois a eles recai a educabilidade, isto é, a capacidade e a possibilidade do ser humano de ser educado que, na perspectiva de SANTOS (1963: 152-153), não é uma capacidade puramente receptiva, passiva, mas um poder activo e criador. O educando possui disposições e capacidades que lhe permitem assimilar e transformar os elementos que lhe são fornecidos pela educação, bem como criar outros novos. DE OLIVEIRA (2007: 227), a respeito do estudante, afirma que se trata de uma identidade em si única e personalizada, mas que dependente do micro, meso e macro-sistema. Apesar dessa dependência, ele não perde fundamentalmente a sua individualidade, liberdade e consequente responsabilidade, à medida que vai crescendo. Pois, ele não é apenas “vítima” do sistema, um “coitadinho” ao sabor de todos os ventos, mas deve ser o primeiro responsável pelo sucesso ou insucesso, ao menos em situações normais e, salvo casos extremos do ponto de vista psíquico (graves neuroses ou psicoses), pedagógico (professores de todo incompetentes) ou social (família ou meio totalmente degradados). Daqui, também se pode colocar algumas

questões: diante de uma disciplina que não tem impacto nas avaliações, que não tem exame, como é que eles encaram? Como é que percebem isso?

É importante referir que algumas questões que colocamos aqui são respondidas algures na apresentação dos dados.

Metodologia

A pesquisa que desencadeamos, quanto a sua abordagem, é de natureza qualitativa, visto que, caracterizou-se por uma tentativa de uma compreensão detalhada do decurso de implementação do Empreendedorismo como tema transversal com os intervenientes no processo, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. RICHARDSON (1999: 91), sustenta a nossa preferência nessa pesquisa ao dizer que para muitos pesquisadores qualitativos as convicções subjectivas das pessoas têm primazia explicativa sobre o conhecimento teórico do investigador. E quanto aos objectivos, trata-se de uma pesquisa exploratória pois, exactamente visou familiarizarmo-nos com um assunto pouco explorado, aliás, este é o ano que vão sair os primeiros graduandos do novo currículo da UP e ainda não se tem uma pesquisa desta natureza nos moldes em que trazemos. GIL (2010: 28) afirma que como qualquer pesquisa, a pesquisa exploratória depende também de uma pesquisa bibliográfica, mesmo que existam poucas referências sobre o assunto pesquisado, ou entrevista com pessoas que têm experiências práticas com o problema em análise. Estes tipos de pesquisa foram materializados por uma combinação de técnicas na sua execução. A revisão bibliográfica e documental, a observação sistemática das práticas de administração desse tema, o questionário e as entrevistas constituíram os procedimentos usados para trazer as evidências de como está sendo leccionado este tema.

Para CERVO e BERVIAN (1996: 48), a revisão bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Sustentam ainda que pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos busca conhecer e analisar as contradições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. Portanto, a revisão bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais. Esta

revisão ajudou a estar a par com o que já foi escrito sobre o assunto a ser estudado. Assim, foram consultadas obras científicas que falam acerca do empreendedorismo e, pedagógicas, que tratam como é que qualquer disciplina deve ser administrada.

A revisão documental consiste ou está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se chama de fonte primária. Este tipo de revisão usou-se quando se buscou alguns documentos normativos em relação a administração dos temas transversais, aos Planos temáticos, aos horários, a lista de formação de docentes em Empreendedorismo, os regulamentos da instituição.

RICHARDSON *et al* (Op. cit. 259) definem a observação como sendo o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenómeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objecto examinado.

O tipo de observação que foi aplicada é assistemática, que segundo RICHARDSON *et al* (op. cit. 261) a tarefa do observador é mais livre, sem fichas ou listas de registo, embora tenha de cumprir as recomendações do plano de observação, que deve estar determinado pelos objectivos da pesquisa. O uso desta técnica consistiu em observar o dia-a-dia da leccionação das aulas do tema transversal em análise.

Na acepção de GIL (1995: 114), pode-se definir questionário como, ” *a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, situações vivenciadas.*” Quanto ao tipo de perguntas, foi usado um questionário de perguntas abertas. Os questionários de perguntas abertas, para RICHARDSON *et al* (op cit: 191), o interrogado pode responder, sem estar sujeito a nenhuma alternativa.

O questionário foi aplicado a 20 estudantes, continha uma pergunta aberta que consistia em apresentar as constatações sobre a leccionação do empreendedorismo como tema transversal.

Por último, usou-se a entrevista, que MARCONI e LAKATOS (2002:107) tratam como sendo uma conversação efectuada face a face, de maneira metódica e que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária. É uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção de dados que interessam a investigação. É uma forma de interacção social, uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca colectar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista informal é o modelo que foi usado nesta pesquisa. GIL (2010: 111) considera ser a menos estruturada possível e que só se distingue da simples conversação porque tem como objectivo básico a colecta de dados. Esta técnica foi usada para obter de algumas informações do representante do Empreendedorismo como tema transversal a nível da Delegação de Nampula e dos chefes de departamento cujos cursos leccionam o mesmo tema.

Resultados

Do estudo documental que fizemos, constatamos que muitos temas transversais, o empreendedorismo em particular, são colocados em segundo plano nos horários, sendo que na sua maioria são leccionados aos sábados, o que faz com que os docentes e estudantes falem muito, alegadamente, por se tratar dum dia de descanso. Ainda nesta revisão documental, importa referir que há falta de Planos temáticos em alguns Planos curriculares, por exemplo o do curso de Psicologia Educacional não traz o Plano temático de Empreendedorismo.

Nas nossas observações do dia-a-dia, podemos confirmar que as aulas dos temas transversais constituem-se em borlas. Muitas das vezes, os docentes são recordados pelos directores dos cursos nos finais dos semestres que terão que avaliar e trazer a pauta. Aliás, como as pautas dos temas transversais só são para colocar participou ou não, facilita a “vontade” de quem não esteja preparado em leccioná-las.

Do questionário que colocamos, as constatações dos estudantes foram: 14 estudantes apontaram o facto do tempo de leccionação ser bastante reduzido, acham que uma aula semanal não ser suficiente para tamanha e relevante matéria; 19 estudantes acham que docentes assim como estudantes não encaram as aulas dos temas transversais em geral, e as do Empreendedorismo em particular, com muita seriedade apontando como indicadores as faltas às aulas protagonizadas por ambos lados; 18 estudantes referiram-se da praticidade, tendo dito que as aulas se caracterizam por serem mais teóricas que práticas; enquanto que 12 estudantes apontaram a não especialização dos docentes que leccionam essa cadeira, para sustentarem deram exemplo das trocas de docentes que leccionam a cadeira em cada ano que passa; e, 15 estudantes reforçaram a questão da teorização ao afirmarem que houve falta de orientação dos trabalhos para o curso que frequentam, Psicologia Educacional.

Na ronda que fizemos, por meio das entrevistas, aos departamentos que têm o Empreendedorismo como tema transversal, constatamos que só no de Comunicação, Arte e

Linguagem se mantinha o mesmo docente nos dois anos em estudo e por sinal formado pela capacitação que foi oferecida pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). E na conversa que tivemos com o representante do tema transversal ora em análise, referiu-se que dos alistados para o curso de Empreendedorismo, num total de 35 docentes, apenas os de Ciências de Educação e Psicologia estavam credenciados para leccionarem, apesar de não terem sido nunca solicitados para darem em outros cursos, e até às vezes, a não darem nos seus cursos do respectivo departamento.

Embora se trate de um tema bastante prático, não é menos importante falarmos das obras científicas que quase são inexistentes nesta Delegação, a biblioteca somente tem uma obra científica sobre o Empreendedorismo.

Na perspectiva da legislação, importa que tivemos acesso ao Ofício N° 2/PROGRAD/GR/UP/2014 de 5 de Fevereiro sobre Remuneração de aulas e/ou palestras de temas transversais que no seu número 1 relembra que o tema transversal equivale a 1 (um) Crédito Académico que corresponde a 25 horas, no plano do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) e no 2 faz saber que, a partir do ano lectivo de 2014, o docente do tema transversal só receberá por esta actividade após o relatório do término do trabalho de vinte e cinco (25) horas (a exemplo dos tutores do EaD) que só recebem no final do trabalho.

Este ofício interessa-nos destacar pelo facto de ter sido polémico por parte dos docentes que passaram a achar de injustiça a decisão, visto que as suas aulas ocorrem semanalmente. Não só, como também, a partir dele alertar a probabilidade dos docentes passarem a encarar os temas transversais de formas diferenciadas, isto é, entre o de regime pós-laboral e do regular.

Considerações finais

Em forma de conclusão, importa destacar que os temas transversais e, do Empreendedorismo, em particular, nos parece que ainda não foram, na totalidade, percebidas as suas filosofias, a avaliar pelas constatações do fraco engajamento por parte de todos os intervenientes.

Por um lado, os estudantes o encaram de muito ânimo leve, que achamos serem catalisados pelos seus docentes que aliás, os encaram do mesmo jeito. Assim, podemos considerar os docentes como modelos do comportamento dos estudantes em torno desta

problemática. Por outro, as normas que direccionam a leccionação dos mesmos devem estar a criar brechas para que os intervenientes percebam de forma que encarem do jeito que contrarie as suas finalidades.

Em suma, o Empreendedorismo poderá enfraquecer por razões de ordem pessoais dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de ordem legislativa dos regulamentos que acompanham a sua implementação e por falta de recursos, como se pode ver a biblioteca somente tem uma obra que trata do tema em estudo.

Referências bibliográficas

- CERVO, Amado Luíz e BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 4 ed. São Paulo, Makron Books, 1996.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE: *Texto aprovado na Assembleia da República em 16 de Novembro de 2004*. Escolar Editora, Editores e Livreiros, p. 28.
- DE OLIVEIRA, José H. Barros. *Psicologia da Educação: 1. Aluno – Aprendizagem*. Porto, Livpsic - Psicologia 2007.
- GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo, Editora Atlas, 1995.
- _____. *Pesquisa Social*. 2. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2010.
- MWAMWENDA, T. S.. *Psicologia Educacional: uma perspectiva africana*. Maputo, Texto Editores, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 12. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2003.
- RICHARDSON, R. J. *et al. Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1999.
- _____. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo, Atlas, 2008.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de Pedagogia Científica: para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1963.
- SARKAR, Soumodip. *Empreendedorismo e Inovação*. 2. ed. Lisboa, Escolar editora, 2010.
- TAVARES, José e ALARCÃO, Isabel. *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 2002.

TEIXEIRA, Manuel. *O professor e a Escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa, McGrawHill, 1995.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Pedagógica*. Maputo, Centro de Estudos de Políticas Educativas, Comissão Central de Reforma Curricular, 2008.

III.5. Os saberes locais e a formação inicial de professores na perspectiva crítica-reflexiva

*José Helder Feliciano Chamo*³⁵

Resumo

A abordagem dos saberes locais no Ensino Básico constitui um dos mecanismos adoptados pelo Ministério de Educação para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique. O papel do professor como um dos intervenientes directos que garante o sucesso na implementação das intenções educativas é determinante e o seu desempenho será influenciado, dentre vários factores, pela sua preparação científica e pedagógica durante a formação. Com este artigo pretende-se Reflectir sobre os mecanismos de preparação do professor para a implementação dos saberes locais no Ensino Básico. Trata-se de uma abordagem qualitativa na qual, salienta-se que adopção do modelo crítico-reflexivo durante a formação inicial de professores é fundamental para o melhor conhecimento dos procedimentos sobre a abordagem dos saberes locais na escola, que inicia com a planificação e culmina com a implementação na sala de aula. Para melhor desenvolvimento do trabalho, fez-se um levantamento bibliográfico e documental, com maior destaque para os documentos do Ministério de Educação e do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação assim como de bibliografia que apresenta os pressupostos teóricos sobre os saberes locais no contexto moçambicano e os fundamentos científicos do modelo reflexivo no contexto educacional.

Palavras-chave: Saberes Locais, Professor Reflexivo, Formação Inicial, Ensino Básico

1. Introdução

Os discursos sobre a educação básica em Moçambique fazem menção, em grande medida, à abordagem dos saberes locais na escola ao considerarem como um dos mecanismos mais eficazes para a melhoria da qualidade de ensino no nosso país. O papel do professor como um dos intervenientes directos que garante o sucesso na implementação das intenções educativas é determinante e o seu desempenho será influenciado, dentre vários factores, pela preparação científica e pedagógica durante a formação.

O presente artigo visa perceber até que ponto o mecanismo adoptado na formação dos professores prepara-os para a abordagem dos saberes locais no Ensino Básico, pela sua importância estratégica na melhoria da qualidade de ensino em Moçambique. Deste modo, o mesmo apresenta como objectivo Reflectir sobre os mecanismos de preparação do professor para a implementação dos saberes locais no Ensino Básico.

³⁵ Doente da UP-Beira. Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas (NEPE) da UP-Beira.

Para a elaboração e fundamentação do artigo, tendo em conta a abordagem qualitativa que o caracteriza, recorreu-se aos documentos ministeriais que abordam sobre a educação em Moçambique como o Plano Curricular de Formação de Professores Primários (PCFP, 2006), o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2008), assim como às obras de autores moçambicanos que pesquisam, dentre outros focos, os saberes locais como por exemplo, Castiano (2005) e Basílio (2013), para além dos teóricos do modelo reflexivo com destaque para Zeichner (1993), Alarcão e Tavares (2003), Perrenoud (2008), com o objectivo de se obter uma argumentação consistente sobre o assunto.

2. Algumas considerações sobre os saberes locais na escolaridade básica

2.1. Fundamento dos saberes locais na formação de professores

As políticas educativas para o Ensino Básico em Moçambique, pela sua orientação pedagógica, apresentam como objectivo principal, proporcionar ao aluno ferramentas necessárias no sentido de torná-lo produtivo. Esta intenção é claramente manifestada nos diferentes dispositivos reguladores e estratégicos sobre a educação em Moçambique (Lei 6/92 do SNE; Resolução 8/95; PCEB: 2003; PEE: 1999; PEE: 2005). Nesta perspectiva, um dos mecanismos encontrados pelo MINED para a materialização desta pretensão foi a implementação dos saberes locais na escola como parte de um conjunto de inovações plasmadas no PCEB e, encontra no professor o principal dinamizador do processo de aprendizagem, pois este, para além de abordar conteúdos centralmente definidos, terá que identificar, dentro da comunidade onde a escola se encontra integrada, os temas considerados relevantes e merecedores de um tratamento particular na sala de aula.

De acordo com o MINED, os saberes locais visam "*responder às necessidades locais de aprendizagem*". Castiano, apoiando-se na definição do INDE, realça a questão de tempo, pois esta deve corresponder a "*vinte por cento do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina*" (Castiano, 2005: 72). Percebe-se claramente que os saberes locais abordados na escola constituem o complemento dos conteúdos centralmente definidos. A relação entre ambos pressupõe que os conteúdos centralmente definidos promovam as competências requeridas no sistema de ensino no seu todo e o local procure a relevância, tendo em conta o contexto sociocultural de uma comunidade específica. Pretende-se, com essas instruções, uma educação de âmbito nacional, não obstante se reconheçam as particularidades locais, com ênfase nos

conteúdos, experiências e práticas culturalmente aceites como bases da forma de ser e estar de uma determinada comunidade.

Os saberes locais suportam-se da construção de conhecimentos que representam as particularidades da comunidade situada no tempo e no espaço. Basílio sustenta que "*a noção do local não se refere apenas ao espaço localizado geograficamente, mas aos discursos educativos produzidos por pessoas de uma determinada comunidade*" (Basílio, 2013: 15). Nas abordagens sobre os saberes locais deve haver uma simbiose entre os aspectos de relevância pedagógica e os aspectos aceites pela comunidade como legítimos para o desenvolvimento dos integrantes, com incidência para as crianças e os jovens.

A necessidade de se formar um cidadão mais eficiente, flexível e polivalente, tal como é formulado nas reformas educacionais, encontra nos saberes locais um mecanismo concreto de preparar o aluno para a vida produtiva, adaptando-o às exigências quotidianas em constantes mudanças à luz da globalização. A atitude do professor é colocada a prova através da promoção de actividades criativas e causadoras de aprendizagens significativas para os alunos. Os saberes locais são de vital importância no campo educacional e levam-nos a observar o que acontece na escola, com incidência na actividade do professor.

No quotidiano escolar verifica-se que grande parte dos professores do Ensino Básico apresenta dificuldades na abordagem dos saberes locais durante as aulas. As dificuldades prendem-se, essencialmente, com a participação menos activa do professor na recolha dos saberes locais; fraca observância no tratamento dos saberes locais na escola; desconhecimento das metodologias para a incorporação dos saberes locais da comunidade na escola; fraco domínio das técnicas de recolha dos saberes locais e a pouca compreensão sobre a utilização dos 20% de tempo de aula para a abordagem dos saberes locais. Estes factos contrariam o perfil do professor pretendido para o Ensino Básico, pois espera-se por um professor conhecedor de metodologias, técnicas e instrumentos de investigação e portador de iniciativas inovadoras (PCFP, 2006: 11).

O sentido inovador é algo que nos modelos de educação adoptados pelo MINED requiere que o professor não se "aprisione" nos conteúdos existentes nos livros elaborados para o Ensino Básico, mas que ele "*produza, conserve e utilize as matérias de aprendizagem*" (PCFP, 2006: 13) e, tendo em conta a linha orientadora deste artigo, se relacione com os saberes locais. Pacheco refere que um dos indicadores de qualidade de ensino é o professor, pois no desempenho das suas funções "*se exige que o professor não seja apenas operário do currículo,*

mas um dos arquitectos" (Pacheco: 2001), porque estes profissionais são determinantes no sucesso da educação. Esta visão impele-nos para uma reflexão do processo da formação de professor em Moçambique sob responsabilidade directa do MINED, com ênfase nos aspectos relacionados com os saberes locais, pelo facto destes ocuparem um espaço privilegiado no Ensino Básico.

A preocupação com os saberes locais na formação dos professores é legítima por se reconhecer que estes conteúdos são recolhidos na comunidade e, igualmente, por se considerar o professor como o principal elemento que estabelece uma ligação directa com a comunidade. Como sustenta Manuela Teixeira, *"os professores têm a possibilidade de estabelecer pontes que liguem os dois mundos, o da escola e o da casa, criando por este caminho, ao aluno, o ambiente mais apropriado para o seu desenvolvimento harmónico"* (Teixeira, 1995:114). O contacto com a comunidade, através do diálogo entre os professores e os pais, contribui para melhor compreensão tanto do ambiente físico e sociocultural do local, assim como da criança e proporciona ao professor maiores probabilidades de saber o que é que os pais gostariam que seus os filhos aprendam na escola.

No tocante ao processo educativo na escola moçambicana, pelo facto de se privilegiar a abordagem dos saberes locais na sala de aula, como mecanismo de melhoria da qualidade de ensino, e por se reconhecer que estes conteúdos são retirados na comunidade onde a escola se encontra inserida, o diálogo entre os professores e os pais deve possibilitar que não seja somente o professor a dirigir-se à comunidade, pois o mesmo pode acontecer no sentido inverso. Castiano defende que para o professor *"ensinar alguns conteúdos mais complexos e que ele não domina terá que recorrer algumas pessoas que detenham essas habilidades ou conhecimentos"* (Castiano, 2005: 74). Por outras palavras, pretende-se clarificar que alguns membros da comunidade melhor informados sobre certas matérias que podem partilhar este conhecimento com os alunos na sala de aula, cabendo ao professor o papel de moderador (ou facilitador) do processo nestas circunstâncias.

O conhecimento pleno do seu papel (como professor) na abordagem dos saberes locais é pertinente na medida em que, para além de proporcionar a conciliação entre a teoria e a prática durante o processo de aprendizagem na escola, deverá melhorar as formas de comunicação com a comunidade como mecanismo de garantir a *"formação de cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país"* (INDE,

2008: 7). Em muitas escolas moçambicanas os professores do Ensino Básico estão afastados da realidade sociocultural da comunidade onde desempenham a função docente porque muitos deles não pertencem ao grupo étnico da região onde estão colocados e não falam a língua local. O conhecimento, por parte do professor, dos conteúdos locais pertinentes na respectiva comunidade é vantajoso em relação à melhor condução educativa do processo de aprendizagem.

Para garantir o sucesso no papel que lhe é reservado na implementação dos saberes locais requiere-se uma melhor reflexão a todos níveis de decisão educacional sobre as diferentes formas de condução educativa durante a formação inicial dos professores que acontece nos Institutos de Formação de Professores (IFP).

2.2. Os saberes locais nos diferentes níveis de decisão educacional

Em termos conceptuais, a compreensão dos saberes locais não constitui grande equívoco nos diferentes níveis de decisão curricular porque todos sabem do que se trata. Como evidência é o facto dos documentos elaborados pelo MINED, que abordam o assunto, apresentarem uma linguagem clara e acessível para o leitor interessado na matéria; a escola reconhece a importância dos saberes locais para o desenvolvimento integral do aluno; a não contradição entre o concebido e o argumentado nas obras dos pesquisadores moçambicanos em relação aos saberes locais aliado às respostas que os professores do Ensino Básico apresentam quando são questionados a respeito.

Vinculados na pedagogia crítica (Silva: 2000) pela superação da reprodução exclusiva dos conteúdos centralmente definidos pelo MINED e caracterizados por certo rigor disciplinar e temático, os saberes locais no contexto moçambicano, constituem os pressupostos fundamentais para a aquisição de competências pretendidas no fim de um determinado ciclo do Ensino Básico as quais estão orientadas para a produtividade (Castiano: 2005) e para a utilidade (Basílio: 2013) no tocante aos conhecimentos apreendidos que contribuem para o desenvolvimento pessoal e da comunidade.

De acordo com a visão crítica, o currículo atribui ênfase à experiência, ao mundo vivido, aos significados subjectivos e intersubjectivos (Silva, 2000: 40), aspectos que irão determinar o processo de aprendizagem na escola tendo em conta os moldes assumidos nesta perspectiva. A valorização dos conteúdos considerados pertinentes pela comunidade onde a escola se encontra inserida dá lugar à compreensão de uma diversidade de fenómenos que têm como ponto de

partida as vivências particulares da região. Assim, entra-se de acordo com o pensamento tanto dos fazedores das políticas de educação em Moçambique (INDE: 2008) como também dos pesquisadores de reconhecido mérito que abordam com rigorosidade sobre os saberes locais (Castiano: 2005, Basílio: 2013) ao afirmarem que a abordagem dos mesmos se afigura importante na perspectiva inovadora do processo de aprendizagem na escola. Num sentido optimista, acrescenta-se aqui que vai conquistando espaços significativos para o sentido transformador se os professores e os alunos reflectirem sobre as práticas e os acontecimentos locais da realidade envolvente.

Portanto, os saberes locais constituem aqueles conhecimentos de reconhecido valor identificados dentro de uma comunidade e que proporcionam ao aluno possibilidades de se desenvolver integralmente tendo como base a visão do homem idealizado pela comunidade. Isto por si, mostra que cada comunidade manifestará interesse em determinados conhecimentos, a priori diferentes de outra, e que vão de acordo com a realidade de cada região. Deste modo, é importante que o professor do Ensino Básico conheça as técnicas e domine os instrumentos para a identificação e a incorporação dos saberes locais, aspectos que podem ser potencializados na formação inicial.

3.1. Os saberes locais e a formação inicial dos professores nos IFP

A exigência actual do ensino em Moçambique tem confrontado ao professor do Ensino Básico novos desafios, porque para além de ensinar os conteúdos centralmente definidos deve produzir conteúdos a partir do contexto do local onde a escola se encontra situada e aborda-los na sala de aula no tempo concedido para aos saberes locais. Nestas circunstâncias, a noção de professor investigador (Moraes e Outros, 2003: 130) emerge no sentido de ultrapassar o papel tradicional do professor de transmissor do conhecimento. Para lograr os seus objectivos, o professor deve conhecer o contexto sociocultural, político e económico da região onde a escola se encontra localizada.

Na perspectiva de implementação do PCEB, o MINED encontra na formação inicial dos professores o meio de fornecer bases conceptuais e metodológicas para o exercício correcto e eficaz da missão docente e assegurar a possibilidade de continuar a sua aprendizagem numa perspectiva de autoformação permanente (PCEB, 2008: 52).

A pretensão do MINED em preparar os futuros professores para a inovação e investigação postulada no PCFP (2006: 10), tem em vista responder os desafios do professor na abordagem dos saberes locais na escola. A preparação dos professores para este fim é realizada nos IFP durante o processo de formação inicial e, para tal, verificou-se a necessidade de dotar o formando de bases de investigação científica e também, de modo transversal, abordar os conteúdos locais em diferentes disciplinas que compõem o plano de estudo. De facto, dentre as várias disciplinas curriculares apresentadas no Plano de Estudos que vão ao encontro desta pretensão realiza-se a *Introdução a Metodologia de Pesquisa Acção e Tecnologia de Informação e Comunicação* que decorre durante um semestre lectivo, comportando sessenta horas anuais. A par desta disciplina que auxilia o futuro professor na aquisição de ferramentas básicas para a investigação, nas restantes disciplinas do Plano curricular proposto, é reservado um tempo durante a leccionação para a abordagem dos saberes locais, à semelhança do que acontece no Ensino Básico.

Tomando em consideração o perfil profissional do professor formado no IFP e os objectivos do Ensino Básico os quais se orientam para a produtividade e utilidade partindo dos saberes locais, como foi referenciado nas páginas anteriores deste artigo, a leccionação da disciplina *Introdução a Metodologia de Pesquisa Acção e Tecnologia de Informação e Comunicação* carece de uma reflexão mais aprofundada em diferentes perspectivas. Os objectivos propostos e o tempo de leccionação para a disciplina não vão ao encontro directo do conhecimento profundo sobre a investigação dos saberes locais.

3.2. Algumas sugestões para a formação de professores como críticos-reflexivos nos IFP

Abordar a prática reflexiva de acordo com o entender de diferentes pensadores constitui uma maneira de reconhecer a importância desta perspectiva para o desenvolvimento, tanto profissional dos professores, assim como para a conquista de autonomia por parte dos alunos. O professor é convidado a reflectir constantemente sobre a sua acção no sentido de melhorar a sua prática na actividade com os alunos.

O modelo reflexivo caracteriza-se, fundamentalmente, por não apresentar um conjunto de receitas rígidas a serem utilizadas pelo professor no desenvolvimento da sua actividade, pelo contrário pressupõe "*uma mistura integrada de ciência, técnica e arte*" (Alarcão e Tavares,

2003:35) acompanhada por uma sensibilidade e criatividade na perspectiva de lograr com sucesso os seus propósitos. Neste sentido, não privilegia somente o saber científico, mas abre espaço para o conhecimento tácito, isto é, a valorização e validação das experiências adquiridas ao longo da sua função docente e durante a prática quotidiana. A compreensão por parte do professor desta condição torna-se pertinente, pois a interiorização da melhoria da sua actividade como facilitador da aprendizagem deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência no seu quotidiano escolar na perspectiva de permitir que, como profissional, *"tome consciência dos seus esquemas e, quando eles são inadequados, fazer com que eles evoluam"* (Perrenoud, 2008: 82).

No contexto moçambicano, o processo de formação inicial é determinante nesta perspectiva, pois a necessidade de se adoptar um modelo de formação de professores que os tornem reflexivos na sua prática educativa, constitui um elemento preponderante para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, dado que esta forma é vista como o meio de desenvolvimento de várias habilidades principalmente, quando se trata da abordagem dos saberes locais na escola (como privilegia o sistema educativo moçambicano), os quais devem ser identificados dentro das comunidades. A identificação destes conteúdos requer uma preparação dos professores que, muitas vezes, deve acontecer durante a sua formação nas instituições responsáveis para o efeito. Segundo Zeichner (1993), durante a formação os formadores de professores têm a obrigação de *"ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com tempo, responsabilizando-se pelo desenvolvimento profissional"* (Zeichner, 1993: 17).

Ao se pretender que o futuro professor do Ensino Básico possua ferramentas que promovam uma boa prática educativa tendo em conta os saberes locais é necessário que, durante o processo de formação, se organizem actividades que lhe habilite a ser um profissional competente perante aos desafios que irá encontrar na escola. Isto passa, em primeiro lugar, pela mudança paradigmática do processo de formação no sentido de abandonar a prática reprodutora dentro da sala de aula e tomar o caminho transformador através de actividades que promovam a autonomia do formando. Reflectir sobre a sua prática na escola significa conhecer plenamente os objectivos que orientam o Ensino Básico em Moçambique e ao conjugar os conteúdos centralmente definidos com os locais, saber produzir conhecimentos partindo da realidade da

comunidade onde se encontra a desempenhar a sua função docente. Formar professores preparados e motivados para novas aprendizagens partindo dos recursos locais é pertinente sobretudo quando se pretende "*reconhecer a sua relevância na acção pedagógica*" (Basílio, 2013: 15).

Concebido como uma das inovações do Ensino Básico a abordagem sobre os saberes locais deve ocupar maior espaço na formação dos professores de modo a merecer uma análise mais profunda, possibilitando uma melhor preparação dos professores durante a sua formação. O tempo concedido para os saberes locais no período de formação é bastante reduzido, se comparado com a importância que o mesmo transporta no processo de aprendizagem, aliada a forma transversal como é tratado em diferentes disciplinas curriculares que compõem o Plano de estudos no PCFP, correspondentes a vinte por cento do tempo lectivo como acontece no Ensino Básico.

Apesar do carácter transversal na abordagem dos saberes locais no Ensino Básico, a preparação do professor durante a formação inicial deve ocupar um espaço e tempo mais alargados em relação ao actualmente concedido no sentido de solidificar, cada vez mais, o seu arcaboço de conhecimentos e técnicas sobre esta temática.

Ao contrário do que acontece, os saberes locais devem estar incorporados numa disciplina curricular independente a fim de serem tratados com maior autonomia. Isto aconteceria em dois momentos: um teórico e outro prático. O momento teórico caracterizar-se-ia pela abordagem na sala de aula, cujos conteúdos de ensino seriam o conceito, características, objectivos, importância, formas de recolha, instrumentos de recolha e metodologias de recolha, no sentido de munir os futuros professores de conhecimentos, habilidades para um melhor desempenho das suas responsabilidades na escola. No momento prático, os formandos, acompanhados pelo formador, de forma individual ou em grupo, podem realizar actividades nas comunidades vizinhas ao IFP realizando entrevistas e dialogando com os membros da comunidade previamente identificados pelos formadores ou direcção da escola. Podem-se ainda programar visitas de estudos aos locais onde as artes e os ofícios se mostram existentes como as carpintarias, oficinas, e outros locais com o objectivo de verificar as actividades realizadas, criando, igualmente, oportunidades de observar as formas de relacionamento escola-comunidade.

No sentido inverso um membro da comunidade poderá deslocar-se ao IFP levando consigo alguma experiência para partilhar com os formandos e, estes verificariam o que trazem e como transportam a sua experiência da comunidade para a escola.

Nas situações anteriormente descritas, os futuros professores têm a possibilidade de aprender a verificar o papel do professor, do aluno, da direcção da escola, da comunidade e de outros intervenientes educativos quando se trata de saberes locais. Considera-se que estas aprendizagens serão úteis para o exercício da sua função docente no Ensino Básico.

Considerações finais

O professor do Ensino Básico desempenha um papel preponderante para o sucesso educativo durante a condução educativa, principalmente quando se abordam assuntos relacionados com os saberes locais. Para além de implementador do currículo centralmente definido, tem a tarefa de produzir conhecimentos, a partir dos conteúdos localmente identificados e considerados pela comunidade onde a escola se encontra integrada de relevância significativa, constituindo um desafio para as novas exigências educacionais. Os saberes locais constituem um dos mecanismos eficazes adoptados pelos responsáveis pela decisão curricular para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique.

Reconhecendo os desafios do professor do Ensino Básico para a nova realidade educativa no país, o MINED implementa o modelo de formação inicial de professores onde os saberes locais são abordados durante o processo formação utilizando parte de tempo disponibilizado para as disciplinas que compõem o Plano de Estudos. Para além deste tempo que é reservado dentro das diferentes disciplinas, os futuros professores adquirem algumas bases de investigação científica através da disciplina *Introdução a Metodologia de Pesquisa Acção e Tecnologia de Informação e Comunicação*.

No entanto, os mecanismos de preparação do professor para a abordagem dos saberes locais merecem uma reflexão mais profunda, pois a implementação destes na escola revele enormes dificuldades. Estas dificuldades são influenciadas, em parte, pelas metodologias tradicionais que caracterizam o processo de formação.

Assim, sugere-se que os saberes locais devem ganhar maior espaço durante a formação inicial do professor, no sentido de não somente serem tratados de maneira transversal, mas como uma disciplina autónoma. Torna-se pertinente que se privilegie o modelo de prática reflexiva

durante a formação inicial. Iniciar a reflexão durante a formação possibilita que o professor adquira maiores ferramentas para o melhor desempenho da sua função. Deste modo, algumas actividades como a organização de instrumentos de recolha dos saberes locais na comunidade ou visitas a locais em que as actividades artesanais e manuais se realizam e que estejam próximos do IFP podem ser efectuadas durante a formação dos futuros professores.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Lisboa, Almedina 2003.
- CASTIANO, José Paulo. *Educar para Quê: As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo, INDE, 2005.
- BASÍLIO, Guilherme. *Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico em Moçambique*. Maputo, Texto Editora, 2013.
- INDE/MEC. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo, 2006.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, 2008.
- MORAES, Maria Célia, PACHECO, José Augusto e EVANGELISTA, Maria Olinda. *Formação de Professores: Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto, Porto Editora, 2003.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto, Porto Editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto, Porto Editora, 2000.
- TEIXEIRA, Manuela. *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Lisboa, Editora McGraw-Hill, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Edições Educa, 1993.

III. 6. O papel da Universidade Pedagógica na formação do professor para a construção do currículo local

*Alice Abdala Omar*³⁶

*Gessy José Carangueza*³⁷

Resumo

A presente comunicação resulta de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Pedagógica (UP)-Nampula no curso de Ensino de Geografia e traz à discussão um problema que se levanta em torno da introdução do Novo Currículo do Ensino Básico em vigor desde 2004 em Moçambique que apresenta como uma das inovações, o currículo local, com o intuito de trazer os saberes locais no Sistema Nacional de Educação. O artigo tem como tema: O papel da UP na formação do professor na construção do currículo local. A implementação do currículo local debate-se com a falta de ferramentas. Assim, o trabalho procura encontrar respostas para a questão: Como através da UP criar ferramentas que auxiliem aos professores na construção do currículo local? O objectivo desta comunicação é reflectir sobre o papel da UP, na sua missão de formação docente e sobre a necessidade de intervenção na formação do professor de forma íntegra nos cursos ministrados nesta instituição no âmbito de construção do currículo local. A fundamentação empírica do trabalho baseia-se no resultado da observação das aulas leccionadas nas disciplinas de Didáctica de Geografia III e Estágio Pedagógico bem como de temas transversais no âmbito de currículo local observadas desde a introdução do novo currículo da UP em 2010. Os resultados mostram que prevalece o dilema de insuficiência de ferramentas práticas nos programas de ensino da UP que potenciem os estudantes na construção do currículo local nas escolas onde são integrados como professores. Conclui-se que os estudantes, quando terminam o curso, não têm bases/ferramentas práticas de como construir o currículo local nem de selecção e integração dos saberes locais/conteúdos no programa.

Palavras-chave: Currículo Local, construção do currículo local, Universidade Pedagógica, Ensino, Competências.

1. Introdução

A luta para a qualidade de ensino passou a ser um dos principais desafios do Governo em Moçambique, abrangendo principalmente a formação de professores considerando a sua ligação com o aluno e o saber.

Em 2004, foi introduzido no Ensino Básico o currículo local, o que significa 20% do currículo oficial, destinados à aprendizagem dos aspectos locais ou saberes locais que se traduzem em conteúdos complementares e identificados na realidade local. Por outras palavras, o

³⁶ Mestre em Desenvolvimento Curricular, Assistente Universitária, Docente dos Cursos de Graduação na Faculdade de Ciências Sociais, Curso de Geografia, Curso de Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário e Curso de História, UP-Delegação de Nampula.

³⁷ Mestre em Educação/Ensino de Geografia, Assistente Universitária, Docente dos Cursos de Graduação na Faculdade de Ciências Sociais, Curso de Geografia, Curso de Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário e Curso de História, UP-Delegação de Nampula.

currículo local aparece como ferramenta autónoma da escola e da comunidade para definir o que se deve ensinar. No entanto, a realidade da sua implementação se debate com a falta de ferramentas para construção deste currículo por parte dos professores.

O presente artigo aborda sobre o papel da Universidade Pedagógica (UP) na formação do professor na construção do currículo local. A pertinência desta comunicação reside na preocupação com a formação de professores que vem ganhando espaço na área educacional acompanhando os processos de mudanças e reformas curriculares no âmbito sociocultural, político-económico e nas formas de conciliar novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento.

O objectivo desta comunicação é de reflectir sobre o papel da UP, na sua missão de formação docente e a necessidade de intervenção na formação do professor para o desenvolvimento do currículo local. Procura-se respostas para a questão: Como criar através da UP ferramentas que auxiliem os professores na construção do currículo local?

A abordagem qualitativa deste trabalho baseia-se no resultado da observação das aulas leccionadas nas disciplinas de Didáctica de Geografia III e Estágio Pedagógico bem como de temas transversais no âmbito de currículo local, observadas desde a introdução do novo currículo da UP, em 2010.

O trabalho apresenta a seguinte estrutura: 1-Introdução; 2-Modelo de Formação de professores da Universidade Pedagógica; 3- O currículo local como ferramenta de construção de conhecimento; 4- O papel da UP na formação de professor na construção de currículo local; 5-Conclusões e Sugestões.

2. Modelo de Formação de professores da Universidade Pedagógica

A UP introduziu em 2010 um novo Plano curricular de formação de professores assente em desenvolvimento de competências, potenciando os estudantes em conteúdos relacionados com a vida dos moçambicanos.

A mudança e inovação justifica-se ainda para dar resposta ao preconizado na Agenda 2025, no Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), no Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC), nas Transformações curriculares do Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário Geral (ESG), no Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior, no Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), no

Protocolo da SADC sobre a educação e a formação, na Declaração de Bolonha relativa à reorganização dos sistemas de Ensino Superior na Europa e nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (UP. 2009:7-8).

Este novo Plano curricular preconiza que os professores formados devem ter o domínio de várias áreas, bem como uma sólida formação teórica e prática para garantir a qualidade de ensino- aprendizagem.

Tavares (1997) salienta que qualquer percurso de formação passa por dois vectores essenciais de conhecimento, sobre as especialidades e sobre os campos da ciência de educação, em que um professor ou educador se transforma, no decorrer do tempos, em bom profissional desenvolvendo competências científicas (domínio dos conhecimentos de especialidade), competências pedagógicas (saber-fazer, executar, comunicar os conhecimentos relativos as diferentes especialidades) e competências pessoais (desenvolvimento pessoal).

Sá-Chaves (1997) *apud* Lee Shulman (1987) refere 7 dimensões que aparecem no conhecimento profissional dos professores: conhecimento de conteúdos, de currículo, pedagógico geral, de fins, objectivos e valores educativos, dos aprendentes, pedagógico de conteúdos e dos contextos. Estas dimensões ajudam ao professor a agir em determinadas circunstâncias da sua actividade.

Nesta óptica, existem vários modelos de formação de professores e Nóvoa (1997) propõe quatro modelos a destacar: modelo de forma universitária, modelo de forma contractual, modelo de forma interactiva-reflexiva e modelo de forma universitária.

Das várias acepções propostas pelo autor, importa reflectir sobre o modelo de forma universitária que se baseia na relação entre o formador e o formando, que preconiza a valorização do carácter pessoal do ensino ministrado, das competências, do prestígio e das tomadas de posição pessoais do formador em relação dos formandos (Donaciano, 2009:37, *apud* Nóvoa (1997). É o modelo reflectido neste trabalho que invoca aspectos de formação de professores na UP de Moçambique que tem como uma das missões a formação de professores. Este modelo de formação deve assegurar uma formação inicial e contínua de professores de diferentes especialidades leccionadas no ESG. Por essa razão, o Plano curricular da UP tem em vista acompanhar a dinâmica da Educação em Moçambique e a realidade do seu desenvolvimento.

A melhoria da qualidade de ensino se fundamenta no desenvolvimento de esquemas relevantes e exequíveis de formação de professores (inicial e em exercício). Este esquema pressupõe um modelo que garanta um bom nível de formação geral e técnico-profissional com inserção na escola e na comunidade (MINED, 1995).

Tendo em conta o actual contexto de desenvolvimento da Educação em Moçambique e atendendo à necessidade de formação de professores, propôs-se melhoria pedagógica com professores experientes com conhecimentos que espelham a realidade da sociedade moçambicana como forma de melhorar o processo de ensino aprendizagem (PEA).

3. O currículo local como ferramenta de construção de conhecimento

No âmbito da reforma curricular do Ensino Básico em Moçambique, introduziu-se em 2004 o novo currículo do Ensino Básico para 1^a, 3^a e 6^a classe, posteriormente seguiu-se as 2^a, 4^a, 7^a Classes (INDE, 2003), um currículo implementado gradualmente nas classes iniciais de cada ciclo de aprendizagem e posteriormente noutras.

O Plano Estratégico da Educação propõe a reforma curricular como um dos caminhos para a melhoria da qualidade de Educação em Moçambique. Esta reforma curricular visa tornar o ensino mais relevante no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família, sua comunidade e do país possibilitando ao graduado do Ensino Básico ser criativo e ter capacidade de questionar sobre a realidade, de modo a nela intervir, para o benefício próprio e da sua comunidade.

Muitos especialistas em questões curriculares vêem o currículo como uma grade curricular constituída por disciplinas influenciada pela concepção curricular do racionalismo académico que valoriza a aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas (Eisner e Vallance, 1974, apud Pacheco, 2001). Esta organização curricular muito influenciada pelo currículo oficial dá a possibilidade de todos os alunos terem acesso aos mesmos conhecimentos. Em contrapartida, o currículo é uma temática que proporciona uma grande diversidade de posições e discussão relativas ao seu conceito e principalmente à sua análise considerando os contextos através das quais, como refere Pacheco (2001:33), se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria e a prática e a escola com a sociedade.

Uma das inovações do Currículo em 2004 no EB é o currículo local que se assenta num conjunto de saberes locais de uma determinada comunidade que sejam organizados para integrar

o currículo oficial. Para proclamar o papel da escola na construção de conhecimentos que sejam de interesse dos alunos, dos professores e da comunidade em que a escola está inserida e que garantam a aprendizagem dos saberes locais, coloca-se o currículo local como uma disposição de conteúdos de interesse local para os alunos inseridos nas diferentes comunidades, dados em 20% da carga total de leccionação bem como na transversalidade no ESG (INDE, 2003).

INDE (2003:82) elucida que o currículo local é um “*complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no plano de estudo*”. Este currículo aparece para flexibilizar o currículo oficial no âmbito do PEA dos conteúdos gerais e considerar as experiências dos alunos e as características da comunidade do contexto escolar, sem, no entanto, se afastar das prescrições. Esta flexibilização curricular é acompanhada de uma autonomia da escola de produzir o currículo local.

Morgado (2000:169), refere que as bases dos pressupostos da autonomia e da flexibilidade garantem a democratização do acesso à educação, à qualidade das aprendizagens através de perspectivas integradas e consistente, consolidando a sua organização e reajustando os seus conteúdos face à ausência de uma definição clara da sua própria identidade, funções e objectivos, uma vez que os sistemas educativos se vêem confrontados, nas sociedades modernas, com múltiplas experiências.

Este fenómeno em outros contextos educativos é visto como projecto educativo da escola (Portugal) e projecto político-pedagógico da escola (Brasil) em que, como refere Nery (2009) todos podem discutir suas posições, pontos de vistas e propostas. Para isso, é preciso que a equipe de direcção e professores respeitem as posições, pontos de vistas e propostas de pais e alunos. Isso significa aceitar que estes têm muito a dizer e que, se o PEA busca o conhecimento e este deve realizar-se para os alunos, os interessados directos devem poder opinar e propor, ou seja, toda a comunidade local, como prevê a implementação do currículo local no nosso país.

Salienta Nery (2009) que esta concepção de currículo e de escola busca auxiliar nossas crianças e jovens a se tornarem adultos autónomos e capazes de enfrentar as lutas sociais, objectivando a construção de uma sociedade justa e fraterna. Para este autor, isso significa que devemos aproveitar a escola e o currículo como espaços privilegiados da disputa ideológica.

4. O papel da UP na formação de professor na construção de currículo local

No novo currículo da UP vigente desde 2010, o currículo local consta como um tema específico dentro dos temas transversais como também inserido nas didáticas específicas baseadas em temas propostos pelo INDE como uma alternativa para a redução da vulnerabilidade.

Num contexto prático, os problemas com os quais os professores do EB se defrontam referem-se à introdução do currículo local como um “calcanhar de Aquiles” na sua implementação considerando que os professores não têm uma formação neste âmbito para fazer face a este currículo.

A formação inicial do professor no contexto das políticas curriculares constitui uma ferramenta para melhorar a educação e é neste âmbito que Pacheco (2006) salienta a existência de uma relação entre o currículo e o professor pressupondo que, se o currículo implica controlo, a formação do docente passa a estar mais associada às políticas curriculares. No entanto, o autor frisa que esta formação muda lentamente nos aspectos práticos ao contrário dos discursos políticos.

As transformações curriculares constituem bases também de transformação das práticas educativas uma vez que, como refere Morgado (2000), o currículo se relaciona intimamente com a profissionalidade docente e é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral.

O currículo local dá ênfase dos conteúdos a partir dos saberes locais, no entanto, as limitações na elaboração e na maneira de trabalhar esses saberes continuam a ser uma inquietação deste currículo, tal que a sua abordagem se cinge à valorização de experiências locais no PEA, no círculo de interesse orientados pelo professor integrando alunos e as pessoas da comunidade e no desenvolvimento de projectos específicos de interesse comunitário.

A UP face a mudanças curriculares do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) buscou reformular seu Plano curricular de forma a enfatizar o ensino do currículo local no seu rol de formação. Nos anteriores currículos, o currículo local era abordado de forma explícita ou implícita, episódica, com frequência unicamente restrita, relacionada a alguns temas do âmbito local UP (2009). Pelo seu papel de formar professores, a UP deve abranger, no seu campo de orientação, as técnicas pedagógicas de ensino e aprendizagem para a construção e

reconstrução do conhecimento novo para os alunos, acompanhando as exigências sociais e educativas contextuais.

A transversalidade consiste na articulação dos vários aspectos do quotidiano (a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens) com as áreas de conhecimento (Geografia, História, Química, Física Português, Matemática, Inglês, Educação Física, etc).

Se o currículo local constitui de uma maneira geral, o uso dos saberes locais como conteúdos escolares, então, a UP pode proporcionar uma aprendizagem prática na construção do currículo local, visto que os saberes locais são tratados nas didáticas específicas (ex: saberes locais no ensino de Geografia, etc) . Assim, o currículo local deve estar associado as áreas específicas acompanhadas de ferramentas de como produzi-lo.

No âmbito da formação dos professores na construção do currículo, a UP deve evidenciar nas aulas das didáticas específicas algumas orientações obrigatórias apresentadas pelo MINED (2010:44) no âmbito do currículo local: planificação das actividades de recolha e sistematização de dados sobre temas/assuntos de interesse local; efectuar a recolha dos conteúdos de interesse local; agrupar os conteúdos ou a informação por temas; fazer a integração dos conteúdos agrupados nas respectivas disciplinas e classe e conhecer todos os passos conducentes à validação dos conteúdos do currículo local.

5. Conclusões e Sugestões

De forma resumida, os resultados demonstram a prevalência da insuficiência de ferramentas práticas nos programas de ensino da UP que potenciem os estudantes na construção do currículo local nas escolas onde são integrados como professores, uma vez que os estudantes quando terminam o curso não têm competências para a construção do currículo local e nem para a selecção e integração dos saberes locais/conteúdos.

Assim, colocando o papel da UP na formação do professor na construção do currículo local, é importante que a transversalidade proposta não seja encarada como sendo apenas conjunto de inovações que podem conduzir a uma banalização do currículo local, mas como um pressuposto ou bases para a melhoria da qualidade de ensino.

Face a estas conclusões apresentam-se as seguintes sugestões:

- no actual modelo de formação de professores da UP, deve-se incluir nos programas de diferentes cursos de ensino e nas disciplinas de didácticas específicas ferramentas práticas de como produzir currículo local.
- Os professores não devem encarar o currículo como apenas um complemento figurativo no Plano curricular, mas sim como uma base de ensaio e elaboração do currículo local.

Bibliografia

- DONACIANO, B. "Os tipos e modelos de formação de professores na Universidade Pedagógica". In: DUARTE, S., DIAS, H e CHERINDA, M. (orgs). *Formação de Professores em Moçambique*. Maputo, Editora Educar, 2009 (pp. 33-40).
- INDE/MINED, *Plano Curricular para do Ensino Básico: objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo, INDE, 2003.
- NERY, V.E. (2009). *Currículo como processo vivenciado na escola*. Revista espaço académico. Recuperado em 27 de Junho de 2014 de <http://www.espacoacademico.com.br/096/96nery.htm>
- MINED. *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o período de 2010 a 2014*. Maputo, MINED, 2010.
- MORGADO, J, C. "Indicadores de uma política curricular integrada". In J.A. PACHECO (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto. Porto Editora, 2000 (pp 167-185).
- PACHECO, J. Augusto. *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto, Porto Editora, 2001.
- _____. "A formação inicial de professores no contexto das políticas curriculares". In: R. Bizarro e F. Braga (orgs). *Formação de professores de língua estrangeira; reflexões, estudos e experiências*. Porto, Porto Editora, 2006 (pp 55-60).
- SÁ-CHAVES, I. "A formação de professores numa perspectiva ecológica: Que fazer com esta circunstância. Um estudo de caso na Universidade de Aveiro". In Sá-Chaves, I. (org) *Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora, 1997 (75-117).
- TAVARES, J. "A formação como construção de conhecimento científico e pedagógico". In: SÁ-CHAVES, I. (orgs). *Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora, 1997 (pp. 59-73).

UPM.(FCS-DG). *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia com Habilitações em Ensino de Turismo ou em Ensino de História*. Maputo, UP, 2009.

III. 7. TIC tratadas como tema transversal no currículo de formação de professores

*Félix Singo*³⁸

Resumo

O presente artigo, resultado parcial de um estudo feito no âmbito da cadeira de “Metodologia do Ensino Superior” lecionado como cadeira de tronco comum nos cursos de Pós-Graduação em educação, nível de mestrado em ensino de (...), na Universidade Pedagógica, aborda a importância das TICs como temas transversais no currículo de licenciatura em ensino de (...) e tem em vista mostrar e chamar a atenção dos fazedores do currículo que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem proporcionar vantagens incomensuráveis quando implantadas e discutidas no currículo de todos os cursos de licenciatura em ensino (formação de professores). A pesquisa partiu duma constatação feita no âmbito da leção da referida cadeira, de que uma boa percentagem dos cursantes, que por sinal nas primeiras edições do curso, era constituído por docentes da UP, não tinha o domínio suficiente do uso das TICs no ambiente educacional. Procuradas as causas, constatou-se que a temática TIC era apenas parte do currículo oculto na formação de professores. E por entendermos que o uso delas tornou-se imprescindível nas escolas, buscamos uma possibilidade dentro do currículo real para o seu tratamento e, para guiar nossa busca colocamos a seguinte questão: existem vantagens em se discutir as TICs como tema transversal? Admitimos como hipótese que hoje é inquestionável o papel que as TICs têm como instrumentos de trabalho dos estudantes na elaboração dos seus trabalhos escritos, na preparação dos elementos de suporte às suas apresentações orais, no tratamento estatístico dos dados, etc., e que independentemente da disciplina que irá lecionar após a conclusão do curso, este hoje estudante e futuro professor necessita de ser induzido à discussão acerca das diferentes dimensões das TICs na sociedade actual. Que o carácter emancipatório desta discussão poderá constituir um elemento que estimulará e ajudará a organizar – quando já na sua prática docente – a sua postura juntos dos seus alunos em relação às tecnologias. Nossa convicção é de que isto só vai acontecer se durante a sua formação, mesmo que seja em temas transversais, tiver iniciado ou tomado parte dessa discussão e reflexão. Pela natureza das TIC hoje, seu *time line* de desenvolvimento, nossa proposta é de que esta discussão/reflexão sobre as TIC não provoque ainda uma maior atomização das diversas disciplinas de cada currículo. Por isso mesmo sugerimos que as TICs constituam uma reflexão de natureza transversal e que seja objecto de trabalho nos diversos componentes de cada curso. Assim é pretensão deste estudo incentivar as instituições que lidam com a formação de professores, em particular a Universidade Pedagógica, a refletirem sobre um currículo para a formação de professores mais compatível com o contexto actual, o qual exige dos professores a tomada de decisões importantes, considerando que as TICs poderão ser uma das promotoras da melhoria das condições de aprendizagem e formação nas nossas instituições educacionais.

Palavras-chave: TIC, Tema transversal, Currículo oculto, Nativos digitais.

1. Introdução

O limiar do século XXI está vivenciando mudanças consideráveis na infra-estrutura de diversos sectores sociais, como na economia e na difusão da cultura.

A educação — e especificamente no âmbito do ensino superior — não poderia ficar alheia a essas mudanças. Com a difusão e o uso de novas tecnologias de informação e

³⁸ Docente da ESTEC-UP.

comunicação nas práticas educacionais, ocorreram mudanças na maneira de ser e estar das instituições de ensino superior, na produção e difusão do conhecimento, na produção de materiais didácticos e, ainda que de maneira tímida, nas próprias metodologias de ensino e aprendizagem.

A constante preocupação com a eficácia/eficiência da aprendizagem dos alunos tem levado a que educadores e pesquisadores elaborem novos modelos de ensino que apostem mais naqueles factores que se acredita, poderem tornar a aprendizagem mais eficaz, estimulante e motivadora para os alunos, como, por exemplo, o uso das tecnologias como meios facilitadores. Aliás, sentimo-nos hoje tentados a apresentar aos professores as TICs como o novo paradigma transformador nas formas de pensar e raciocinar e na construção individual e colectiva de conhecimento.

De facto a tecnologia é um agente de mudanças e, como tal, vai influenciando todos os sectores da sociedade. Uma das mudanças mais notórias no ensino superior em particular, é a forma como os recursos educacionais são hoje projectados, desenvolvidos e integrados para serem utilizados e disponibilizados no ensino, isto é, a forma como as tecnologias estão a ser incorporadas no dia-a-dia de docentes e alunos. Pode-se dizer que a criação de sistemas computacionais com fins educacionais tem acompanhado a própria história e evolução da tecnologia. Importa lembrar que os primeiros usos do computador em Educação surgiram ainda no final da década de cinquenta e representavam as possibilidades tecnológicas da época, mas não só. Também importa observar que os paradigmas de aprendizagem embutidos nesses sistemas refletiam e situavam o contexto educacional vigente à época. Esses sistemas continuaram a evoluir até aos dias de hoje, incorporando sempre os novos avanços tecnológicos que permitiram uma grande sofisticação, não só em termos estruturais e de programação, como também na influência que exercem sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem, isto é, no plano metodológico. Por outras palavras, os novos recursos educacionais resultantes do desenvolvimento tecnológico não estão mais simplesmente a ensinar habilidades tradicionais de modo rápido e eficiente, como a ortografia, as conjugações verbais, as construções frásicas, etc., para isso, a própria tecnologia se encarregou de produzir ferramentas adicionais como correctores ortográficos, dicionários, thesauros, etc. Os nossos recursos educacionais estão sim a participar de um processo de mudança dos métodos de ensino e aprendizagem, redefinindo objectivos e resultados desejáveis desses processos e obrigando a uma contínua busca da

eficiência. Instâncias de ensino superior e de pesquisa se unem para darem resposta a esta nova demanda, perspectivando adequar a sala de aulas com todos os seus processos inerentes a esta era digital. A Universidade Pedagógica como uma destas IES e com uma forte componente e responsabilidade na formação de professores no país não é excepção. Uma das prova do seu engajamento neste movimento tecnológico do século XXI é a moderna e gigantesca infra-estruturas de TICs e respectivos serviços que criou, implantou e disponibiliza a toda a comunidade académica em todos os seus campi. Portanto, neste sentido a universidade está a transformar-se cada vez mais e a incorporar em números sempre crescentes, em seus espaços físicos e nas suas práticas, administrativas ou pedagógicas, recursos tecnológicos. Porém, existe a preocupante constatação de que continuamos a oferecer à educação, em particular ao ESG, professores bem preparados na disciplina que vão lecionar, mas muito pouco preparados para discutirem a dimensão social e política das TIC na sociedade actual e na utilização e integração destas tecnologias no seu dia-a-dia da escola. Isto, de algum modo, inquieta os alunos que muito cedo perceberam que é possível estudar matemática, física, história, etc, usando o telemóvel com acesso à internet. É esta constatação que está na origem do nosso estudo e que foi fortemente validado pelos resultados observados na cadeira de “Metodologia do Ensino Superior” lecionado como uma das cadeiras de tronco comum nos cursos de mestrado em educação/ensino de (...). Espera-se que os resultados do estudo possam servir de subsídios para reflexão da melhoria das bases e directrizes curriculares da formação de professores na UP.

2. Origem do estudo

Nos últimos anos tem-se assistido a uma procura crescente do Ensino Superior a nível de pós-graduação (desde ofertas de especialização, aos de mestrado *latus senso* e de doutoramento), cuja relevância é indiscutível, pois abrem espaço para a consolidação da investigação científica e consequentemente ao melhoramento da qualidade de ensino ao nível da graduação. Portanto, acentua-se no país a tendência para perspectivar o mestrado mais como um ponto de partida do que como um ponto de chegada ou de consagração. A Universidade Pedagógica durante muitos anos levou a cabo apenas programas de graduação, isto é, actividade académica centrada no “eixo ensino” e só nos últimos anos (desde 1999) iniciou programas de Pós-Graduação em parceria com outras universidades estrangeiras. Em 2008, inicia na universidade uma nova era da academia com o lançamento de Programas de Pós-Graduação (grau de mestrado) concebidos

internamente. O início desses programas de Pós-Graduação reflecte, de certa forma, o nível de desenvolvimento da capacidade institucional alcançado nos últimos anos. À semelhança de qualquer programa deste género, os programas de mestrado em educação que iniciaram este ciclo foram concebidos obedecendo a uma estrutura compartimentada em quatro troncos a saber; tronco comum da UP, tronco comum de cada faculdade, tronco da especialização e tronco da dissertação (DC, 2008). Para efeitos do presente estudo, interessa fazer alguma referência ao tronco comum da UP, cujo foco é levar o mestrando a ter bases epistemológicas e fundamentos do ensino e da educação por um lado, e por outro lado, é levá-lo a aprofundar e a refletir sobre as metodologias científicas ligadas ao ensino. Para a prossecução deste último objectivo, o tronco comum da UP é composto por duas disciplinas obrigatórias e três electivas que perfazem um total de 18 créditos académicos. Uma das duas disciplinas obrigatórias é “Metodologia do Ensino Superior”, que tem como uma das suas temáticas a dimensão política e social das tecnologias de informação e comunicação na sociedade actual e, em particular, a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem em Moçambique. Foi na implementação desta temática que se constatou que uma grande percentagem dos mestrandos, cuja maioria são por sua vez docentes/assistentes na Graduação ou mesmo no nível secundário, denotam muitas dificuldades na apropriação e uso das ferramentas e metodologias de trabalho hoje indispensáveis no ensino superior, impostas pela dinâmica de desenvolvimento tecnológico e científico que se assiste em quase todos os sectores da sociedade. Mais inquietante ainda é o facto de que estes mestrandos, também na sua maioria, foram formados como professores na mesma instituição, a UP. Buscamos silenciosamente uma explicação para este fenómeno, recorreremos primeiro ao método de observação directa para validarmos a nossa constatação. Uma das vantagens desta técnica é que o pesquisador não precisa se preocupar com as limitações das pessoas em responder às questões, embora se reconheça que se trata de um procedimento de custo elevado e difícil de ser conduzido de forma confiável, principalmente quando se trata da obtenção de dados sobre comportamentos que envolvem alguma complexidade. Em pelo menos cinco anos consecutivos, desde 2008, foram reeditados vários cursos de mestrado em educação que foram obedecendo a mesma estrutura. Portanto, com a disciplina de Metodologia de Ensino Superior, e o observador/pesquisador teve sempre a sorte de actuar em todas as edições, o que de alguma forma facilitou a sua pretensão. A tabela 1 mostra a distribuição dos alunos que assistiram esta cadeira na sequência dos primeiros 5 anos.

Tabela 1: Distribuição por curso dos estudantes que assistiram a cadeira de MES (2008/9-2012/13)

Faculdade/ Escola	Curso: Mestrado em Educação / Ensino de ...	2008/9	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
FCS	Filosofia, História e Geografia	65	31	67	30	34
FCNM	Matemática, Física e Química	48	24	54	-	-
ESTEC	Educação Visual e Informática	-	37	-	15	-
FEFD	Ed. Física e Desporto e Treinamento de crianças e jovens	24	-	-	-	-
FCLCA	Português, Inglês e Francês	-	34	-	-	55
FACEP	Psicologia Educacional e Formação de Formadores	20	54	32	-	-
Total		157	180	153	45	89

Fonte: *Relatório PROPPE*, 2012.

Através da técnica de observação, foi possível validar nosso ponto de partida de que os mestrandos denotavam falta de conhecimentos básicos para a utilização das ferramentas mais elementares das TIC. Além desta informação fornecida pelas acções de observação directa, recorreu-se também ao auxílio da pesquisa e análise bibliográfica e neste caso particular, buscou-se uma explicação nos currículos dos respectivos cursos de graduação. Partiu-se do princípio de que é lá no currículo onde estão consignadas as intenções e funções sociais da universidade e procurou-se verificar se os saberes mais relevantes que se deseja que os futuros professores possuam, estão materializados e explicitados, não deixando, por via disso, espaço para que professores mais atentos e esclarecidos se condicionem a trabalhar com um currículo oculto no que respeita às tecnologias educacionais.

Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (SILVA, 2001, p. 78)

Aqui também a constatação foi de que os currículos de licenciatura em formação de professores na UP dispensam muito pouca atenção tanto à tecnologia educacional em geral como às TICs, em particular, contrariando um pouco o relatório da UNESCO, “Educação – um Tesouro a Descobrir” quando chama a atenção para o impacto que as TIC podem ter na

renovação do sistema educacional e recomendando “que os sistemas educacionais devem dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (UNESCO, 1996, p. 59). Compulsadas estas duas constatações concluiu-se que a UP continua a formar bons professores para as disciplinas específicas que vão lecionar na escola mas meio desencontrados do meio tecnológico em que seus alunos vivem. Alunos que hoje cursam a licenciatura nasceram em média no início da década de 1990, período em que se regista o grande *boom* das novas tecnologias, o que significa que estes alunos fizeram seu percurso escolar experimentando estas tecnologias. Em seu artigo “Digital Natives, Digital Immigrants” publicado em 2001, o escritor americano e designer de videogames Marc Prensky popularizou a designação de nativos digitais referindo-se aos jovens nascidos a partir deste período, “Eles são os Nativos Digitais, porque ‘falam’ com naturalidade e sem ‘sotaque’ o idioma digital destes recursos electrónicos de hoje, como se fosse a sua própria língua materna”, diz Prensky. De facto, a maioria destes alunos trata a Internet por tu, sabe tudo sobre videogames, domina a linguagem dos hipertextos, paralelismo é um processo bastante normal para eles (ver vídeos, fazer download de músicas, descarregar novas apps para o celular, fazer chat com amigos e, ainda, fazer o TPC de matemática para o dia seguinte), tudo isso em simultâneo. Passam a maior parte do tempo nas redes sociais criando novas amizades e discutindo sobre temas que vão desde o desporto e novelas a modas. São estes alunos que colocam Moçambique nas estatísticas internacionais de utilização das TIC, mesmo admitindo que apenas cerca de 4,8% dos moçambicanos tem acesso à Internet (dados de 2012); que numa lista de 213 países, Moçambique situa-se no 124º lugar com 200.220 usuários da mais popular rede social, o Facebook; que no ranking dos países africanos falantes do português, Moçambique aparece na segunda posição atrás de Angola como líder deste pequeno grupo com 385.360 usuários do Facebook (e ocupando o 16º lugar em África); com a Cabo Verde na terceira posição, com 87.260 usuários; a Guiné-Bissau na quarta posição, com 41.100 usuários e, em último lugar, São Tomé e Príncipe com 5.400 usuários, de acordo com estatísticas divulgadas pelo site Socialbakers.com.

3. Transversalidade

Na educação, a transversalidade é um termo entendido como uma forma de organizar o trabalho didático, na qual alguns temas são integrados às áreas convencionadas de forma a estarem presentes em todas elas, quer dizer, ela orienta-se pelos processos de vivência da sociedade, pelas comunidades, alunos e educadores no seu dia-a-dia, baseando-se na busca da aproximação entre a vida cotidiana e a ciência presentificada pelos conteúdos curriculares. A transversalidade supõe uma educação em valores, atenta à dimensão ética-cultural e à construção de uma consciência moral autónoma, portanto, uma educação para a cidadania. Agora se tivermos em linha de conta o facto de que vivemos hoje em um mundo globalizado, regido por uma avalanche de informações e dispositivos tecnológicos cada vez mais inteligentes, parece cada vez mais difícil e pouco eficiente tentar enquadrar os fenómenos que ocorrem fora da escola (Ética, educação ambiental, educação para a cidadania plena, HIV Sida, orientação sexual, etc.) mas que esta tem a obrigação de os transmitir aos seus alunos, no âmbito de uma única disciplina escolar integrada no currículo. Neste sentido, por se entender que o uso das TIC se faz presente sob várias formas no dia-a-dia de todos, tornando-se, deste modo, a sua abordagem imprescindível nas nossas escolas, sugerimos que elas sejam tratadas como uma componente formativa essencial, com um lugar cativo em qualquer curso de formação de professores. Não deve haver mais dúvida de que aprender sobre o saber tecnológico tornou-se uma condição *sine qua non* para a tarefa docente actualmente. E não podendo se constituir como disciplina autónoma, sugerimos que seja abordada como tema transversal, portanto, como aquele assunto que perpassa todas as disciplinas do currículo. Acreditamos que uma aposta na formação em TIC nos cursos de licenciatura em ensino poderá conduzir ao incremento de novas práticas de ensino e aprendizagem, o que, aliado ao movimento massivo que se tem vindo a assistir nos últimos tempos de apetrechamento das nossas escolas com recursos tecnológicos, poderá conduzir à diversificação dos discursos educacionais nas nossas escolas.

4. TIC como tema transversal - Trecho duma discussão

Na transição do primeiro para o segundo semestre académico de 2014 participei duma ação de formação onde estava no centro da discussão, o contributo das TIC no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Tomaram parte nesta ação de formação organizada pela direção pedagógica vários docentes que na sua maioria lecionam a disciplina de métodos de estudo,

oferecida a todos os alunos da graduação no seu primeiro ano na universidade. Um dos objectivos desta formação era dentre outros, ver, testar e experimentar as várias ferramentas digitais que as TIC hoje colocam à disposição de professores e alunos como meios de facilitação da aprendizagem e pesquisa científica. Por exemplo, como refinar buscas na web por palavras-chave, que motores de busca existem disponíveis na internet, como pesquisar apenas entre documentos académicos, etc. Porém, não se tratando apenas de professores de informática ou de TIC, a velha e sempre actual questão veio ao de cima: "não seria isso tarefa do professor de informática ou TIC a ensinar?" A primeira resposta não se fez esperar: "nossos alunos da Língua portuguesa já estão com uma carga completa de disciplinas que já não sobra espaço para uma eventual cadeira de TIC/informática!". Pelas contribuições dos participantes ficou claro que nem todos os alunos da licenciatura em ensino tinham a informática/TIC como disciplina de formação e os que a tinham era como disciplina facultativa. Naturalmente, esta constatação provocou reacções diferentes nos participantes. No final da discussão havia um consenso, nos currículos específicos dos cursos não há mais espaço para atomização e muito menos para encaixar mais uma disciplina de TIC ou tecnologia educacional. Lembro-me de ouvir o facilitar da ação de formação num ultimo apelo lembrando aos participantes (docentes da disciplina de métodos de estudo) que os alunos sobre os quais estavamos discutindo, eram os futuros professores, cujos predecessores (professores em exercício) hoje se encontravam numa encruzilhada por estarem a ensinar alunos 'nativos digitais'. Este pequeno exemplo mostra que a abordagem tecnológica que fazemos (ou que evitamos fazer) na educação impõe desafios diante da ação pedagógica que resulte efectivamente em trabalho produtivo diante da realidade actual. É verdade que hoje pode-se observar que há muita pesquisa em curso sobre as tecnologias na educação, mas a formação de professores ainda gera questionamentos devido à proporção que o uso de determinados recursos tecnológicos ainda não foi integrado a prática docente. E não esqueçamos, apesar de a chamada "aldeia global" estar apenas à distância de um clique na Internet, no nosso caso, isso não significa que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso às tecnologias. A simples idéia de que com a utilização das TIC pelo docente, como ferramenta auxiliar no processo de ensino aprendizagem, os conteúdos podem ser abordados de forma que torne o estudo da disciplina mais atraente e acessível, deveria ser desafiadora.

5. Conclusão

A grande motivação para este estudo julgo ter sido o reconhecimento da importância que os professores têm no desenvolvimento de uma sociedade, principalmente quando os tempos que se vivem constituem um desafio para a escola e para a sua principal função: a de formar cidadãos activos e críticos. Torna-se, assim, fundamental proporcionar aos professores durante a sua formação não só o conhecimento específico das disciplinas que irão lecionar, mas também fomentar neles o desenvolvimento das competências necessárias para saberem lidar, também eles, com os desafios de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Assim, fica o apelo e o alerta aos guardiões dos currículos de formação de professores no país, de que as configurações da sociedade em que vivemos hoje adquiriram uma outra complexidade, desafiando os cursos de formação de professores a reverem a forma como preparam os seus alunos (futuros professores) para o exercício profissional em um contexto cada vez mais tecnológico. É muita falácia a ideia de que a formação em TIC pode-se obter ao longo do percurso e que não precisa necessariamente de constar numa pauta curricular. É tanto assim que, no nosso caso, ainda são muitas as pessoas (escolas, professores e alunos) que não beneficiam das TIC. Esta é uma questão que remonta toda uma discussão sobre democratização e universalização das tecnologias de informação e comunicação. Contudo, reconhecendo também a grande dificuldade em tornar TIC como disciplina independente ou mesmo electiva no currículo, principalmente por se tratar de uma área em que definitivamente ainda não há consenso sobre o lugar e o papel que pode ocupar no currículo, coexistindo pelo menos dois entendimentos diferenciados. Por um lado, TIC entendidas como um conjunto de conhecimentos e competências reconhecidamente importantes na formação dos alunos, com o estatuto de disciplina com programa próprio. Por outro lado, TIC como área de formação transdisciplinar sem estatuto próprio e materializando-se de forma muito vaga, independentemente do nível de escolaridade ou das áreas disciplinares. Assim, sugerimos que temas relacionadas com TIC sejam tratadas transversalmente, lembrando que temas transversais visam resgatar assuntos de cunho sociocultural que objectivam a formação da cidadania. Portanto, assuntos que atendam a critérios como a urgência social, a abrangência nacional, a aplicabilidade, a promoção e a participação social. As TIC integram-se perfeitamente nestes critérios.

Bibliografia

- PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- UNESCO. *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 1996.
- UP. *Cursos de Mestrado em Educação da Universidade Pedagógica*. Maputo, EDUCAR, 2008.
- _____. *Relatório de Actividades da Área de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – 2012*. Maputo, Universidade Pedagógica, 2013.
- SILVA, B. "As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal". In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Universidade do Minho, 2001 (pp. 111-153).

III. 8. Avaliação da inteligência financeira dos estudantes da UP Manica

Severino dos Santos Savaio³⁹, Helio Nganhane⁴⁰.

Resumo

Inteligência Financeira é a capacidade que os seres humanos têm de controlar suas emoções sobre dinheiro. Actualmente inteligente é aquela pessoa que usa o seu tempo, o seu conhecimento e inteligência para prosperar e ajudar a outras pessoas. O trabalho faz menção da inteligência financeira dos estudantes da UP Manica, tem como objectivo, avaliar a forma como os estudantes maximizam o rendimento pessoal, gerem o orçamento familiar, aplicam as suas poupanças e optimizam os investimentos financeiros. Para a realização da pesquisa, fez-se um inquérito aos estudantes do curso de Gestão de Recursos Humanos, Gestão Ambiental e Curso de Psicologia da Universidade Pedagógica Delegação de Manica. Os resultados mostram que 95% dos estudantes dos cursos acima mencionados são funcionários e não fazem poupança, nada fazem para o capital crescer, nem se interessam por informações que têm a ver com educação financeira. Os estudantes não têm o hábito de fazer um orçamento sobre as suas despesas mensais. Os resultados revelam ainda que maior parte destes estudantes estão endividados, têm problemas de pagamento de mensalidades dos cursos que estão a frequentar. A falta de uma planificação financeira mensal pode criar uma situação de ruptura financeira, o que se traduz no incumprimento de créditos, nas insolvências familiares, em inúmeros problemas familiares e sociais bastante graves.

Palavras-chave:

1.0 Introdução

O tema finanças pessoais vem ao encontro com os problemas que a maioria da população moçambicana possui nesta área, como dívidas, dificuldades em adquirir bens e despreparo em momentos de desemprego.

Apenas 2% dos moçambicanos é que têm saldo positivo nas suas contas bancárias, segundo resultados de um estudo sobre orçamento familiar, feito pelo Instituto Nacional de Estatística. O estudo foi divulgado pelo Banco de Moçambique (BM) e tinha como principal objectivo medir a capacidade de poupança dos moçambicanos, tendo em conta a sua importância na realização de investimentos, tanto ao nível familiar como ao nível da economia nacional.

No total, o estudo, de acordo com o BM, abrangeu 10.790 agregados familiares distribuídos proporcionalmente por 1.060 áreas das zonas rurais e urbanas das três regiões nacionais, nomeadamente: Norte, Centro e Sul, tendo constatado que dos cerca de 24 milhões de habitantes existentes em Moçambique 98% tinham saldos negativos nas suas contas bancárias, ou seja, não tinham poupança.

³⁹ Mestre em Gestão Ambiental e facilitador de temas transversais na UP-Manica.

⁴⁰ Licenciado em Ensino de Física e docente/facilitador de Empreendedorismo e temas transversais na UP-Manica.

O mais grave, de acordo com os dados, é que mesmo dos 2% dos moçambicanos com saldo positivo só depositam apenas 0,02% dos seus rendimentos, o que significa que, mesmo aqueles que têm capacidade de poupar, pouparam muito pouco.

O fraco rendimento da maioria da população moçambicana é apontado pelos resultados do estudo como a principal razão desta triste realidade.

O facto que precipitou a pesquisa em acção durante as aulas de temas transversais é o relatório do BM ter referenciado que pessoas do nível escolar básico pouparam mais do que os do superior.

O facto de as pessoas de nível superior terem mais alternativas para poderem fazer os seus investimento, uma vez que os seus rendimentos mensais são superiores e isso lhes facilita o acesso ao financiamento bancário com facilidade, é apontado pelo estudo como a principal razão desta realidade.

Perante o crescimento de consumidores endividados no mercado, o estudo faz uma análise do conhecimento básico que os mesmos possuem sobre finanças, economia e investimentos, que se mostram de grande valia para a área de Finanças. Diante do exposto, o presente estudo tem como objectivo avaliar o conhecimento financeiro básico dos estudantes da UP-Manica sobretudo aqueles envolvidos nas aulas de temas transversais, verificar a percentagem de estudantes que realizaram algum tipo de planificação financeira pessoal e que formaram poupança nos últimos 12 (doze) meses.

Esse estudo leva em consideração que o foco das finanças pessoais é a maximização do lucro do indivíduo, que passa por decisões de financiamento, investimento, consumo, poupança e avaliação do risco e do retorno, os quais devem estar alinhados com os objectivos individuais. Para conseguir bons resultados é necessário ter noção dos instrumentos financeiros e do funcionamento dos mercados.

2.0. Referencial teórico

2.1 Finanças pessoais

De acordo com Bitencourt (2004) a ciência finanças estuda a forma de como as pessoas, individualmente ou agrupadas, alocam seus recursos ao longo do tempo.

As finanças podem ser definidas como a arte e a ciência de gerenciamento de fundos. Virtualmente, todos os indivíduos e organizações ganham ou captam e gastam ou investem

dinheiro. As finanças lidam com o processo, as instituições, os mercados e os instrumentos envolvidos na transferência de dinheiro entre indivíduos, negócios e governos. (Gitman, 2001)

Kotler e Keller (2006) afirmam que as decisões financeiras são influenciadas por características pessoais, como idade e estágio no ciclo de vida, ocupação, circunstâncias económicas, personalidade, auto imagem, estilo de vida e valores. Os autores complementam que é importante levar em consideração as transições e mudanças que ocorrem no decorrer da vida, como o casamento, o nascimento dos filhos, o divórcio, a viuvez, dentre outros.

Os conceitos financeiros abrangem a administração das receitas e das despesas, decisões referentes às opções de financiamentos, o orçamento doméstico, a conta corrente, aposentadoria, património, previsão de rendimentos e priorização de investimentos. Existe uma mentalidade formada de que é necessário ganhar mais a fim de atender a todas as necessidades que sempre parecem maiores do que o salário, entretanto, é necessário conjecturar sobre gastar melhor os recursos disponíveis para alcançar melhores resultados.

Os conhecimentos básicos de finanças pessoais não devem ficar restritos aos especialistas da área financeira. Qualquer pessoa, independentemente de sua actividade profissional, deve conhecer os princípios básicos necessários à administração da sua vida financeira. É extremamente importante que se saiba como poupar, escolher os investimentos que geram a melhor rentabilidade, administrar os riscos envolvidos nessas operações, além de se enquadrar no perfil de investidor que melhor se adapte aos seus objectivos de curto e longo prazo. (Segundo Filho, 2003).

Segundo Cerbasi (2009), menos de 5% das pessoas são capazes de manter sua situação financeira em equilíbrio, ou seja, não é uma tarefa difícil localizar pessoas com dívidas das quais não conseguem se livrar ou pessoas que não tenham sobras no final do mês. Segundo o autor, o primeiro passo do planejamento financeiro deve ser analisar as contas pessoais com o propósito de encontrar possíveis sobras de recursos, mesmo que envolvam a eliminação de pequenos gastos. O endividamento é oriundo de desejos e necessidades que suplantam os recursos e disponibilidades financeiras, cenário propício ao crédito, tendo em vista que este permite a antecipação do uso do bem, pagando-o em prestações.

Falando sobre equilíbrio financeiro, Cerbasi (2009) aponta que, apenas manter as contas em dia e viver sem dívidas, não representa estabilidade financeira. É primordial ter uma reserva financeira para eventuais surpresas e gastos inesperados que ele denomina de "Patrimônio

Mínimo de Sobrevivência – PMS". Este património envolve possuir reservas financeiras para subsidiar e cobrir despesas em caso de desemprego, doenças ou frustrações na actividade profissional. O PMS sugere uma reserva equivalente a seis vezes o consumo mensal da pessoa.

2.2. Planejamento Financeiro Pessoal

A organização financeira pessoal tem grande importância para que as pessoas usem sua renda de forma eficiente, permitindo melhores escolhas de consumo, investimentos, gastos básicos e de bem estar, segurança e realizações pessoais. Tais decisões, quando tomadas de forma correcta, podem contribuir para uma melhora na qualidade de vida do indivíduo (Cerbasi, 2009).

Os primeiros passos para a administração financeira pessoal são organizar e planejar, conforme Bitencourt (2004). Com isso, o primeiro passo do planejamento é a organização e visualização da situação financeira. Assim como as empresas possuem as demonstrações financeiras, a pessoa também deve montar a sua demonstração financeira. De acordo com Kiyosaki (2002), *“o investidor de maior risco é a pessoa que não tem o controlo de sua demonstração financeira”*.

Segundo Educar Finanças (2012) há quatro passos para um bom planeamento financeiro pessoal:

1º passo - Reunir a família para analisar a situação financeira e fixar metas - É importante que a família estabeleça um plano de metas, definindo onde precisa de investir o seu dinheiro, a curto, médio e longo prazo.

2º passo - Anotar as despesas/separar o dinheiro - Definidas as metas, o passo seguinte é anotar durante 1 mês, diariamente, tudo o que se gastou. É bom reservar 5 minutos do dia para fazer isto. É um ritual que pode ajudar a apontar os excessos e as mudanças que podem ser feitas.

3º passo - Elaborar o Orçamento doméstico - Conhecidas as despesas mensais, o passo seguinte é elaborar um orçamento mensal, podendo assim, chegar a alguns resultados que poderão ser analisados para futuras providências.

4º passo - Comparar as despesas reais com o orçamento realizado - Comparando as despesas reais com o orçamento realizado, podem-se verificar três situações:

1ª - ganhos superiores aos gastos

2ª - ganhos iguais aos gastos (equilíbrio)

3ª - ganhos inferiores aos gastos.

A **primeira situação** é a mais difícil de acontecer, mas é a que possibilita ao cidadão dispor de reserva financeira.

O ideal é que a pessoa seja capaz de guardar aproximadamente 20% do que ganha.

A **segunda situação** é quando os ganhos sejam iguais aos gastos, não é momento para acomodação. É necessário lembrar também que qualquer centavo economizado vira lucro para você poder gastar com outras compras ou mesmo aumentar o saldo de sua poupança. É fundamental saber administrar bem o orçamento doméstico e reaprender o valor de cada produto ou serviço.

A **terceira situação** - ganhos inferiores aos gastos, encontrado este resultado, verifica-se a necessidade de se adotarem diferentes procedimentos como: reduzir as despesas e/ou aumentar a receita.

Segundo o Serasa Experian (2012) planejamento financeiro pessoal significa ordenar a nossa vida financeira de tal maneira que possamos sempre ter reservas para imprevistos da vida e sistematicamente, vagarosamente, construir um património (financeiro e imobiliário), que garanta, na aposentadoria, fontes de renda suficientes para termos uma vida tranquila e confortável.

3.0. Metodologia de pesquisa

A pesquisa caracteriza-se por ser bibliográfica, pois buscou embasamento teórico em obras já publicadas. A amostra da pesquisa é predominantemente composta por estudantes dos cursos de Gestão de Recursos Humanos (40 estudantes do 3º ano), Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário (50 estudantes do 3º ano e 70 estudantes do 4º ano), Psicologia (30 estudantes do 3º ano e 50 estudantes do 4º ano) e Administração e Gestão de Educação (50 estudantes do 4º ano). A segregação por anos tem o objectivo de averiguar as diferentes percepções sobre o tema, à medida que o estudante aprofunda os seus conhecimentos académicos ao longo da formação, e se esse factor influencia a administração do seu orçamento.

A recolha de dados correu no mês de Abril de 2014, por intermédio de um questionário anónimo composto por 14 perguntas de múltipla escolha, onde não havia um número fixo de alternativas, sendo aceite apenas uma resposta para cada questão, no caso de haver duas ou mais respostas em uma mesma pergunta, essa passa a ser considerada nula, sem que haja a invalidação do questionário (MARCONI, 2003). Os questionários foram impressos e entregues directamente pelo pesquisador aos respondentes, que dispuseram de um espaço de tempo no decorrer das suas aulas, para efectuarem o preenchimento e, desta forma, poderem efectuar a devolução dos mesmos directamente para o entrevistador, à medida que o finalizavam. Desta maneira, obteve-se um retorno de 100% dos questionários

4.0. Análise e discussão de resultados

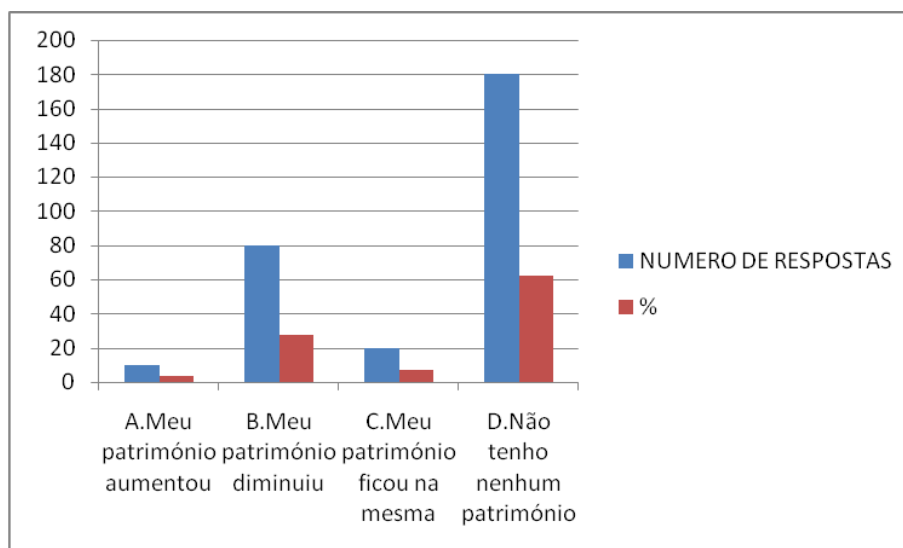
Os resultados obtidos no questionário foram tabulados usando a Microsoft Excel, como auxílio na visualização dos dados. Para uma melhor exemplificação elaboraram-se gráficos. A análise dos dados foi feita, no primeiro momento, de forma quantitativa. Em um segundo momento e, com base nos números apurados, faz-se uma análise hipotética-dedutiva sobre o conhecimento financeiro e os comportamentos económicos e em relação ao investimento dos estudantes que neste caso são objecto deste estudo.

4.1. Nível de investimento dos estudantes

Quanto ao investimento foi notório que a maior parte dos estudantes não fazem ou não têm nenhum investimento, pois 60% dos inquiridos afirmaram que não possuíam nenhum património quantificável e 28% referiram que seu património decresceu nos últimos 5 anos.

Estes resultados confirmam os dados do BM. Preocupante ainda é o facto de que os estudantes inquiridos são do regime Pós-Laboral. Segundo a pesquisa, 95% são funcionários e recebem como técnicos médios. O gráfico 1 a seguir apresentado, testemunha a constatação acima descrita.

Grafico1: Nível de investimento nos últimos 5anos⁴¹



4.2. Informação sobre finanças pessoais

A maior parte dos estudantes (67,2%) afirmou que não presta atenção aos órgãos de informação, concretamente quando aborda-se sobre noticiário económico. Simplesmente 20,6% mostra interesse sobre o noticiário económico (vide o gráfico 2).

Quanto à leitura de manuais que abordam assuntos sobre finanças pessoais, 72,4% dos inquiridos nunca leu manuais ligados a finanças pessoais ou educação financeira e somente 27,5 já leu, pelo menos, um livro sobre finanças pessoais (vide gráfico 2).

Segundo Pereira (2009, p. 40) nos “últimos anos, muito se tem falado em finanças pessoais. Jornais, revistas, noticiários de TV, os canais de divulgação são os mais diversos, devido às frequentes crises económicas do sistema financeiro que envolvem o consumidor final.”

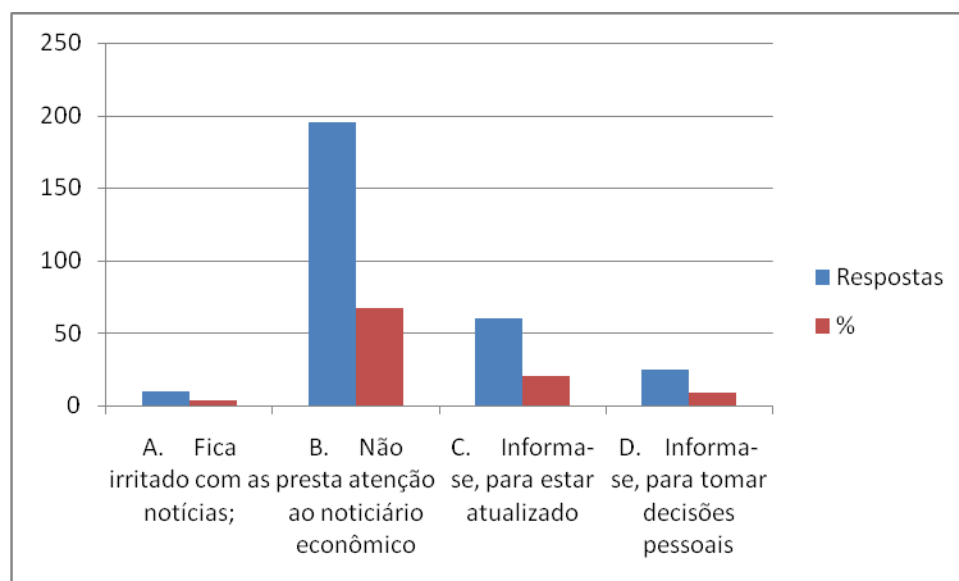
A informação através de órgãos de comunicação ajuda a reduzir as suas esperanças e a probabilidade de um dia melhorar de vida, pois sempre dependerão exclusivamente do seu salário para viver, e este será sempre o limite do seu consumo. Quem adopta os três componentes de um fluxo de caixa familiar, ou seja, incluindo a poupança, tem uma reserva de recursos que, se bem administrada, poderá ainda constituir uma fonte extra de renda, além de não depender do dinheiro dos bancos e incorrer em juros, caso surja alguma despesa emergencial. A poupança é,

⁴¹ Nos últimos 5 anos, você diria que seu património aumentou, diminuiu ou permaneceu na mesma?

ao mesmo tempo, uma reserva para segurança contra adversidades da vida e uma potencial fonte geradora de renda, possibilitando o planejamento financeiro de longo prazo (GAVA, 2004, p. 09).

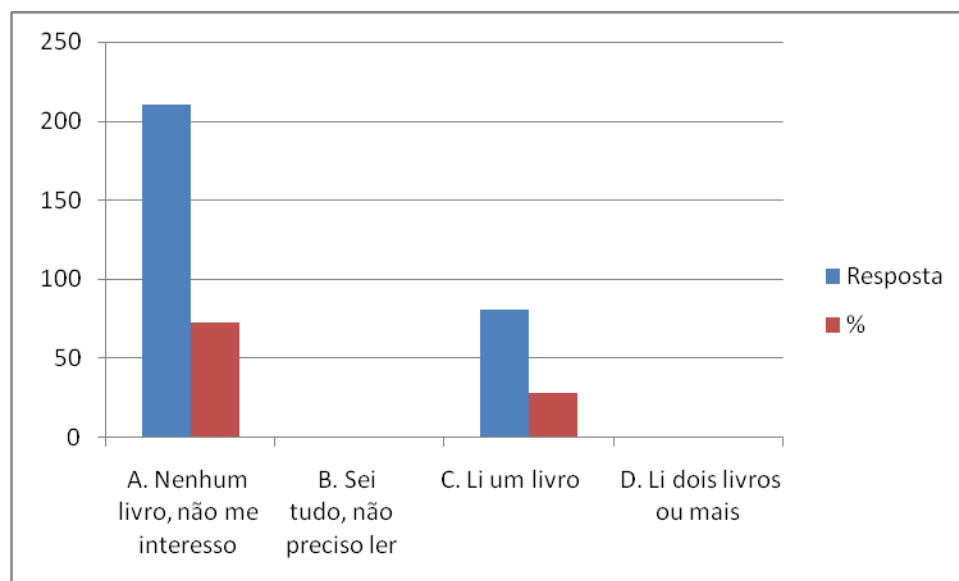
Assim, “*reduzir os gastos requer mudanças de hábito de consumo e muita força de vontade, sendo necessários perseverança e obstinação, o que se obtém quando se tem objectivos bem específicos*” (FASE, 2005, p. 48) para que o consumidor possa ter o controlo de seus gastos.

Gráfico 2: Informação sobre finanças pessoais através de órgãos de informação⁴²



⁴² Diante do noticiário econômico, seja de TV, rádio, jornais, revistas, internet, você:

Gráfico 3: Hábito de leitura de manuais sobre finanças pessoais⁴³.



5. Conclusões e recomendações

5.1. Conclusões

O tema Inteligência Financeira foi avaliado como de muita importância para a grande maioria dos pesquisados. Observou-se que grande parte dos respondentes são jovens e funcionários entre 26 a 35 anos de idade, tendo sido verificado que os mesmos têm preocupação em administrar melhor as suas finanças. No estudo, também foi observado que os estudantes têm a preocupação em gerenciar melhor o dinheiro.

Assim, em Moçambique, esta área ainda é pouco estudada, provada através da dificuldade em se encontrar trabalhos, artigos ou livros que abordam o assunto em específico e detalhado.

Concluiu-se que o indivíduo, ao demonstrar controle das quantias recebidas e quantias gastas, pode melhorar a sua qualidade de vida em relação a preocupação de possíveis endividamentos, pois o objectivo principal do planeamento financeiro pessoal é equilibrar receitas e despesas do indivíduo, de forma que haja melhoria financeira nas suas contas pessoais.

⁴³ Tem hábito de ler livro de finanças pessoais ou educação financeira?

5.2. Recomendações

Recomenda-se para trabalhos futuros, verificar se os graduandos de outros cursos de Ciências Sociais, Ciências Naturais, estão preocupados com suas finanças pessoais. Outro trabalho a ser pesquisado é verificar quais as causas da inadimplência, ou seja, se esta ocorre por falta de um planejamento financeiro pessoal ou se o problema é comportamental.

Bibliografia

- BITENCOURT, Cleusa Marli Gollo. *Finanças pessoais versus finanças empresariais*. 2004. 85 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CERBASI, Gustavo. *Como organizar sua vida financeira: Inteligência financeira pessoal na prática*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2009.
- CHEROBIM, Ana Paula Mussi Szabo; ESPEJO, Márcia Maria Dos Santos Bortolucci. *Finanças Pessoais: conhecer para enriquecer*. São Paulo, Atlas, 2009.
- GITMAN, Lawrence J. *Princípios de Administração Financeira: Essencial*. 2 ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.
- KIYOSAKI, Robert T. LECHTER, Sharon L. *Pai rico: o guia de de investimentos*. 10 ed. Rio de Janeiro, Elsevier, 2002.
- KOTLER, P.; KELLER, K.L. *Administração de Marketing*. 12 ed. São Paulo: Pearson, 2006.
- http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2011/noticia_00608.htm, acessado em: 04/12/2011.
- MACEDO JR., JURANDIR SELL. *A árvore do dinheiro: guia para cultivar a sua independência financeira*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2007.
- ROCHA, Janes. *Devo, não nego: tudo o que deve saber para sair da dívida e tem vergonha de perguntar*. 2. ed. São Paulo, Saraiva, 2009.
- SEGUNDO FILHO, José. *Finanças Pessoais: invista no seu futuro*. Rio de Janeiro, Qualitymark, 2003.

III. 9. Fundamentos teóricos da interdisciplinaridade: possibilidades e desafios da sua prática na Universidade Pedagógica

Ana Paula Luciano Alichí Camuendo

Lúcia Suzete Simbine

Maria Verónica Francisco Mapatse

*Paula Alexandra Pais da Cruz*⁴⁴

Resumo

A prática interdisciplinar consiste num processo de cooperação entre as disciplinas, uma condição que permite a superação de obstáculos científicos impostos pela compartimentação tradicional das ciências. É um processo metodológico de construção de conhecimento pelo sujeito em interacção com o seu contexto social e cultural o que leva à problematização e interpretação desta realidade de forma subjectiva, sistematizada e integrada. A efectivação dos pressupostos da interdisciplinaridade passa por uma reforma, que entre outros aspectos inclui a formação de professores, os implementadores desta prática na sala de aulas. Assim, neste artigo é apresentada uma proposta interdisciplinar, a partir de um projecto sobre a “Educação Rodoviária” envolvendo os Cursos de Educação e Assistência Social (EdAS), Geografia, Química e Português leccionados na Universidade Pedagógica (UP) instituição de formação de professores. A consecução da proposta fundamentou-se na pesquisa bibliográfica e documental que se baseou na análise dos Planos curriculares dos Cursos envolvidos no projecto de modo a buscar o sustento para a sua concretização. Os resultados dessa pesquisa representam uma grande contribuição para os futuros professores, uma vez que apontam formas de realizar um ensino mais integrado, no qual se torne possível estabelecer relações entre os diversos campos do conhecimento, diminuindo a distância entre teoria e prática, além de contribuir para a formação plena do cidadão sem incorrer ao risco de criar uma “nova meta-disciplina”.

Palavras-chave- Interdisciplinaridade- Educação Rodoviária- Projecto

Introdução

A complexidade do mundo actual exige da ciência e da tecnologia contemporânea um diálogo constante e profundo entre os campos do saber para uma compreensão e intervenção integradas. Esta situação leva à necessidade de uma prática interdisciplinar que consiste num processo de cooperação entre as disciplinas, uma condição que permite a superação de obstáculos científicos impostos pela compartimentação tradicional das ciências.

A perspectiva e práticas interdisciplinares já se tornaram uma condição *sine qua non* do avanço da ciência, sendo necessário não só para otimizar recursos mas, especialmente, potencializar a capacidade explicativa dessa ciência. Assim, é urgente encontrar estratégias que

⁴⁴ Doutorandas da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP) - Escola Doutoral: Educação/Currículo.

permitam a colaboração em áreas afins.

Com o presente trabalho pretende-se contribuir para superar os obstáculos e explorar possibilidades de desenvolvimento interdisciplinar na prática da formação de professores na UP, para que os formandos sejam dinamizadores de um diálogo constante entre as diferentes disciplinas no exercício da sua profissão.

Para a concretização deste objectivo procurou-se (i) descrever os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade; (ii) caracterizar as possibilidades e desafios da aplicabilidade da interdisciplinaridade na UP. A partir da pesquisa bibliográfica e documental, procurou-se aferir a relevância teórica e prática da interdisciplinaridade, destacando exemplos aplicáveis aos cursos de Educação e Assistência Social, ensino de Geografia, ensino de Química e ensino de Português.

Fundamentos da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre diversas disciplinas ou entre sectores heterogêneos de uma mesma ciência, é um saber de unidade e reciprocidade com a integração progressiva dos diferentes conhecimentos. Não se trata de uma “nova” disciplina nem sequer de uma super-disciplina, aliás, a interdisciplinaridade demonstra que nenhum conhecimento, é em si mesmo, capaz de dar explicação completa para a complexidade dos fenómenos que caracterizam o mundo global.

Para FAZENDA (2002) a interdisciplinaridade visa a recuperação da unicidade humana partindo de uma subjectividade em direcção a uma intersubjectividade o que exige uma “nova pedagogia”, a de comunicação. Para o mesmo autor, a interdisciplinaridade é um processo mais prático do que teórico, caracterizado pelo intercâmbio, pela troca de conhecimentos numa integração real das diferentes disciplinas dentro de um projecto de pesquisa. Nesta perspectiva, é preciso eliminar as barreiras e aproximar os diferentes saberes através do diálogo entre as áreas.

Assim, um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que recebem, na sua formação, diferentes domínios do conhecimento. É antes uma questão de atitude que supõe uma postura única frente aos factos a serem analisados através da abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber.

Deste modo, a interdisciplinaridade é uma prática contemporânea que emerge da necessidade de compreender a realidade complexa como um todo, e advoga, a integração

dialógica do conhecimento, rompendo com o carácter fragmentário. Para GOLDMAN (1979), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite melhor entendimento da relação entre o seu todo e as partes que o constituem.

As preocupações dos cientistas com a interdisciplinaridade vêm desde o século XVII com Bacon e Commenius, até actualidade com Fazenda, Goldman, Gadotti, Lenoir, Thiesen, entre outros. A interdisciplinaridade sofreu o impacto do século XIX, período em que a história do saber é marcada pela expansão do trabalho científico e desenvolvimento tecnológico, o que proporcionou o advento da especialização que, no entanto, se mostrou ineficiente para responder à demanda do desenvolvimento socio-económico. Ademais, a crise que atravessa a civilização contemporânea busca uma volta ao saber unificado como forma de recuperar a formação do homem total (sujeito) inserido na sua realidade como agente de mudança.

Assim, a efectivação da interdisciplinaridade requer das disciplinas um processo constante de reciprocidade o que implica a complementaridade dos métodos, conceitos, das estruturas e dos axiomas que caracterizam o processo pedagógico (THIESEN: 2008). Não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outras igualmente importantes.

Neste sentido, a interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção de conhecimento pelo sujeito em interacção com o seu contexto social e cultural o que leva à problematização desta realidade, exercício complexo que se fundamenta no aprender a aprender, na acção e pela acção numa perspectiva fenomenológica onde o individuo seja capaz de compreender e interpretar essa realidade de forma subjectiva, sistematizada e integrada.

A complexidade inerente à prática interdisciplinar sugere duas abordagens de base que, segundo LENOIR (2006), são orientadas para o desenvolvimento epistemológico e funcional, trazendo um equilíbrio entre a teoria e prática. A perspectiva epistemológica, desenvolvida na França, durante a revolução francesa pretendia uma sociedade formada por homens livres e emancipados. Esta exige uma reflexão e crítica académica para a produção de novos saberes, como um processo racional da busca da verdade.

Relativamente à abordagem funcional defendida nos EUA no contexto do desenvolvimento social e tecnológico, a interdisciplinaridade procura encontrar respostas operacionais às questões do saber fazer e saber ser para tornar o homem livre, ou seja, educar e

preparar o homem para se relacionar com os outros e com a sociedade pela sua acção na e pela prática.

No entanto, de forma a alcançar o equilíbrio entre a teoria e prática, a interdisciplinaridade requer uma complementaridade dialéctica entre o epistemológico e o funcional, com o objectivo de formar integralmente o homem, e evitar o tecnicismo. Associar o saber epistemológico à funcionalidade deste saber contextualizado implica o desenvolvimento de uma base fenomenológica, que leva ao auto-conhecimento pela observação e reflexão das acções e práticas do conhecimento obtido no contexto social onde é aplicado.

A interdisciplinaridade é um incentivo à formação de pesquisadores cujo objectivo é preparar os alunos a saber analisar as situações do quotidiano, a saber colocar os problemas de uma forma geral e conhecer os limites de seu próprio sistema conceitual. Neste sentido, o diálogo entre as disciplinas parece ser condição primordial do progresso da pesquisa, o que leva a uma educação permanente, onde o papel do educador será o de permitir o aprimoramento social e engajamento na vida social e política do aluno de maneira que viva a comunicação educacional como uma intersubjectividade, atitude que permite a troca contínua de experiências.

De acordo com SÁ e SILVA (2008) a interdisciplinaridade, como forma de superar problemas relativos ao ensino de Ciências, vem sendo recomendada nas reformas curriculares vigentes. Todavia, uma vez que os professores receberam uma formação amparada por uma visão positivista e fragmentada em relação ao conhecimento científico, é natural que muitos desses professores encontrem dificuldades para realizar um trabalho educativo com características interdisciplinares.

Esta posição é secundada por FAZENDA (1996), ao referir que existem vários obstáculos que dificultam a efectivação da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, entre os quais destaca os seguintes:

- a) **Obstáculos epistemológicos:** gerados a partir da organização do próprio ensino em função de disciplinas e da sua classificação hierárquica como reflexo dos valores sociais vigentes, estabelecida com a finalidade de facilitar a compreensão dos factos. Portanto, a passagem do conhecimento à acção, por sua própria complexidade, envolve uma série de fenómenos sociais e naturais que exigem uma interdependência das disciplinas.

Esta organização impede a eliminação das barreiras entre as disciplinas, pois é mais fácil trabalhar de forma parcelada do que discutir ideias alheias ou colocar em discussão as

próprias ideias. Esses hábitos adquiridos acarretam rigidez das estruturas institucionais, por exemplo a estrutura curricular fechada.

- b) **Obstáculos psicossociológicos:** ligados às estruturais mentais que caracterizam as instituições sociais incluindo a educação. Neste contexto, a adesão à interdisciplinaridade é entendida como uma rejeição à especialização (disciplinarização). Portanto, várias são as causas que têm provocado esta atitude como o desconhecimento do real significado do projecto interdisciplinar; a falta de formação específica para esse tipo de trabalho; a acomodação pessoal e colectiva, pois toda a mudança requer uma nova sobrecarga de trabalho.
- c) **Obstáculos metodológicos:** a elaboração e adopção de uma metodologia de trabalho interdisciplinar implicam a prévia superação dos obstáculos institucionais, epistemológicos, psicossociológico, entre outros. Assim, aspectos como espaço, tempo, número de alunos e condições gerais de ensino condicionam a mudança metodológica, tendo em conta que a comunicação exigida pela interdisciplinaridade requer uma reformulação global da estrutura do ensino em função do tipo de indivíduo que se pretende formar. Paralelamente, estes aspectos devem ser observados na formação de professores de forma a seguir um modelo dialógico integrador em detrimento do linear, disciplinar e fechado.

Possibilidades e desafios da prática de interdisciplinaridade na UP

A relevância da interdisciplinaridade no contexto da formação de professores afigura-se pertinente, na medida em que os futuros profissionais precisam de uma preparação adequada para assumir o diálogo disciplinar no exercício da actividade lectiva. Esta preparação desafia as instituições de formação de professores, entre elas a Universidade Pedagógica.

Neste contexto, HARTMANN e ZIMMEMANN (2007) apontam a necessidade de mudança paradigmática recomendando postura epistemológica integradora na formação de professores, através de adopção de metodologias que inserem recursos que procedem a comunicação entre os saberes. Esta proposta pode ser concretizada a partir de práticas pedagógicas que envolvem saídas de campo e/ou projectos interdisciplinares e do estágio pedagógico envolvendo conteúdos de diferentes enfoques com objectivo de preparar os futuros professores para dialogar no exercício da sua profissão.

Para lograr esta premissa, apresentamos, a seguir, uma proposta de actividades que exploram a possibilidade de implementação de práticas interdisciplinares, a partir de projectos que envolvem os Cursos de Licenciatura em ensino de Educação e Assistência Social; ensino de Geografia, Ensino de Português e ensino de Química. O projecto aqui proposto tem a ver com a questão de Educação Rodoviária, que nos últimos anos constitui uma preocupação, sobretudo nas zonas urbanas, pelo incremento de veículos automóveis. O facto é que, este aumento tem estado a contribuir para o aumento do índice de acidentes de viação e na alteração substancial do ambiente e da paisagem urbana.

A situação rodoviária e os seus impactos exigem uma intervenção interdisciplinar, pois, envolvem também, interesses e causas multifacetadas tendo em conta os seus efeitos nefastos, tanto na componente sócio-económica, como na ambiental e em última estância, no homem. É pois, por estes motivos que é apresentada a proposta sobre a “Educação Rodoviária”, para destacar a possibilidade de prática interdisciplinar na UP nos Cursos referidos anteriormente.

A proposta para o desenvolvimento de um projecto interdisciplinar – A Educação Rodoviária

O curso de Geografia apresenta um plano curricular integrador de conhecimentos com vista a fazer ênfase ao objecto de estudo da Geografia (o espaço). A natureza geográfica está intimamente ligada ao lugar onde se distribuem os fenómenos. Assim, e de acordo com UP (2009), este curso destaca entre os seus objectivos gerais a necessidade de:

- Promover o desenvolvimento das ciências geográficas e afins a partir da pesquisa de saberes que contribuam para a interacção sustentável entre a natureza e a sociedade;
- Contribuir para uma formação deontológica consubstanciada numa sólida educação moral e cívica.

Em linhas gerais, num projecto desta natureza, o curso pode contribuir com as disciplinas de Geografia de Transportes Comércio e Turismo, Geografia Regional, entre outras. Assim, com a colaboração do Curso de Ensino de Português, é possível caracterizar o tipo de infra-estruturas rodoviárias, identificar e analisar a sua localização no espaço geográfico da cidade, bem como reconhecer a necessidade de criação de vias adequadas a todas as camadas sociais. Com a ajuda do Curso de ensino de Química, é possível perceber a qualidade dos materiais utilizados no

fabrico dos meios de transportes rodoviários, analisar os tipos de combustíveis e o seu impacto no ambiente e encontrar alternativas de minimizar a agressão ao ambiente pelos gases emitidos pelos veículos.

Por sua vez, o curso de licenciatura em ensino de Português colabora como integrador de conhecimentos, tanto a nível intra-curricular como inter-curricular. O suporte documental para este cruzamento pode ser observado em alguns dos seus objectivos gerais, tais como:

- Integrar os saberes da sua especialidade bem como os saberes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares na resolução de problemas inerentes ao ensino do Português;
- Conhecer os princípios que regem a preservação e respeito do meio ambiente e da biodiversidade.

Desta forma, o curso de licenciatura em ensino de Português pode colaborar promovendo debates, entrevistas, reportagens e mesmo a produção de textos orais e/ou escritos sobre temas a educação da sociedade para a correcta utilização das rodovias recorrendo à reflexão sobre aspectos inerentes às condições e localização das rodovias, bem como a sua importância no desenvolvimento da comunidade, sem deixar de lado as questões sobre a poluição que advêm da libertação de gases pelos automóveis.

No currículo do Curso de Licenciatura em ensino de Química os conteúdos obrigatórios conjugam-se entre si por forma assegurar um saber integrado. Deste modo, constitui o objectivo geral do curso formar quadros de nível superior com conhecimentos científicos adequados e domínio das técnicas especiais de trabalhos nas áreas de Química, Ciências Naturais e Ciências Pedagógicas (abordagem interdisciplinar).

Para o presente projecto, o curso de Licenciatura em ensino de Química contribuiria na identificação dos principais poluentes derivados dos veículos motores e analisaria o seu impacto nos seres vivos (partilhado através de debates e reflexões em grupos interdisciplinares). Nestas práticas, desenvolve-se, igualmente, uma consciência ambiental sobre o uso de combustíveis alternativos como é o caso do biodiesel.

Os temas deste tipo proporcionam um ensino contextualizado no qual o aluno possa vivenciar e aprender com integração de diferentes disciplinas, possibilitando a compreensão dos processos químicos em si, como conhecimentos sem fronteiras.

O curso de Educação e Assistência Social visa formar técnicos e agentes para o

atendimento social de crianças, jovens, adultos e idosos desfavorecidos e vulneráveis. A formação de agentes da acção social é uma tentativa de resposta às tendências actuais de reconhecimento das carências e dificuldades vividas pelo grupo beneficiário. A actuação de um agente de assistência social orienta-se para a garantia da segurança e melhoria de qualidade de vida dos membros do grupo alvo.

No projecto, o curso de Educação e Assistência Social pode dar auxílio na comunicação com um público vulnerável, partindo daquilo que são as necessidades dos diferentes grupos alvos, podendo contribuir para uma melhor orientação na via pública, quer através da língua dos sinais, como pela inserção nos sinais de trânsito de mensagens e/ou imagens, além de propiciar vias e meios alternativos para este grupo socialmente com necessidades especiais.

Com efeito, mais do que revelar a contribuição de cada Curso neste projecto interdisciplinar, importa referir como efectivamente esta prática por ser efectivada. Assim, sugerimos algumas estratégias de implementação que podem consistir na formação de um grupo de pesquisa multidisciplinar, o qual, entre outras actividades, seria responsável pela preparação e a realização de palestras em lugares públicos tais como escolas, mercados, paragens de transporte público e mesmo em instituições.

O grupo pode empenhar-se na elaboração de materiais de divulgação sobre segurança rodoviária e preservação ambiental, tal é o caso de panfletos, posters, banda desenhada, exposições, com mensagens sobre as medidas de prevenção dos efeitos decorrentes da circulação rodoviária. Estes materiais serviriam para o desencadeamento de campanhas de sensibilização na via pública e/ou instituições incentivando os concernidos para uma mudança de atitude perante a segurança rodoviária e do ambiente. O envolvimento de estudantes nesta actividade pode ser estimulado através da promoção de concursos entre as unidades académicas na UP.

Considerações finais

A interdisciplinaridade não é um encontro de ciências para analisar de forma conjunta um problema, nem é uma simples integração das disciplinas, mas sim uma forma de combinar e partilhar olhares para compreender um problema. Requer uma mudança de atitude relativamente à problematização do conhecimento e a substituição de uma concepção fragmentada pela unitária do ser humano. Surge no contexto da necessidade de conhecer e modificar o mundo, eliminando as barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas.

A interdisciplinaridade faz confluir pontos de vista diferentes para elaborar uma síntese convergente sobre um dado problema com vista a solucioná-lo. A interdisciplinaridade permite a compreensão e consciencialização de que a realização de práticas de ensino interdisciplinares e contextualizadas carregam em si um enorme potencial para que possamos oferecer uma educação que possibilite a formação de seres humanos críticos, participativos, capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos;

A prática interdisciplinar é incentivada na Universidade Pedagógica, tal como atestam os planos curriculares dos Cursos ministrados, no entanto, a sua concretização leva-nos a reconhecer e a assumir que muito há, ainda, por fazer de modo a formar futuros professores abertos para dialogar a partir da sua disciplina específica com outras disciplinas no exercício da profissão docente experimentando práticas de ensino e aprendizagem inovadoras e integradoras tal como é o caso de projectos de intervenção na comunidade.

O recurso a projectos ajuda a eliminar a ideia de que a interdisciplinaridade é uma nova disciplina que requer um professor especializado para a sua leccionação e abre um espaço de interacção de diversas ideias para um objectivo comum.

Referências bibliográficas

- FAZENDA, I. A. C. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efectividade ou ideologia*. 4.ed. São Paulo, Editora Loyola, 1996.
- _____. *A integração e interdisciplinaridade no ensino Brasileiro: Efectividade ou ideologia?*. 5.ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002.
- GOLDMAN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- HARTMANN, A. M. & ZIMMEMANN, E. “O trabalho interdisciplinar no ensino médio: A reaproximação de duas culturas”. *Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências*. V. 7, N.2, 2007.
- LENOIR, Y. “Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas” *Revista E-Curriculum*, São Paulo, V.1, N.1. 2005-2006.
- THIESEN, J. S. “A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem”. “ *Revista Brasileira de Educação*. V.13, N.39. Rio de Janeiro, 2008.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP). *Plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia*. Maputo, UP, 2009.

- _____. *Plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Português*. Maputo, UP, 2009.
- _____. *Plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Química*. Maputo, UP, 2009.
- _____. *Plano curricular do Curso de Licenciatura em Educação e Assistência Social*. Maputo, UP, 2009.

III. 10. Experiência de implementação dos temas transversais pela Direcção Pedagógica da UP

Hipólito Sengulane⁴⁵

Resumo

O tema “Experiência de implementação dos temas transversais pela Direcção Pedagógica” relata a experiência de implementação destes temas pela Direcção Pedagógica na Universidade Pedagógica. Fala das dificuldades constatadas durante as acções de monitoria e supervisão e das acções subsequentes de capacitação que permitiram ultrapassar a maior parte das dificuldades. Esta comunicação debruça-se também sobre os desafios actuais relacionados com a renovação das estratégias de implementação dos temas transversais na Universidade Pedagógica.

Palavras- chave: Monitoria e supervisão, Estratégias de implementação, Manuais de Temas Transversais, Avaliação dos Temas transversais.

I. Introdução

Os temas transversais traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza social, não pertencem a uma área ou disciplina. Ciente disto, a UP introduziu durante a reforma curricular temas transversais tendo também em vista a inovação constante da sua actividade pedagógica, através da concessão ao estudante de uma oportunidade para reflectir, problematizar, intervir e contribuir para a transformação da sociedade. Foi assim que cada curso contemplou no seu currículo quatro temas transversais.

A presente comunicação visa transmitir a experiência da Direcção Pedagógica da UP na implementação dos temas transversais.

II. Temas Transversais na UP

Com a aprovação do novo currículo na UP, em 2010, a Direcção Pedagógica aceitou o desafio de implementá-lo. Para isso, esta Unidade Orgânica auscultou toda a comunidade universitária para aferir da percepção e limitações sobre todos os aspectos inovadores que o novo currículo continha, nomeadamente:

- Crédito académico;
- Acumulação e transferência de créditos;
- Mobilidade;

⁴⁵ Doutor em Educação/Currículo. Director Pedagógico da UP.

- Tempo de contacto e de trabalho independente;
- Major e Minor;
- Tema transversal;
- E outros aspectos relacionados.

As várias monitorias e actividades de supervisão pedagógica ajudaram a identificar as dificuldades e lacunas na implementação do novo currículo, permitindo direccionar as acções de capacitação que se impunham. A partir de então, muitos aspectos foram sendo redireccionados e corrigidos.

No tocante aos temas transversais, as principais incompreensões gravitavam em torno do/e:

- Carácter do temas transversais: se disciplinas ou actividade curricular;
- Formas de avaliar os temas transversais – se deviam ser avaliados com testes e notas ou por intermédio de uma classificação qualitativa;
- Estratégias de implementação dos temas transversais – se deviam ser explorados em aulas convencionais ou outras formas.

Estas dúvidas faziam com que os temas transversais, em alguns casos, fossem programados e leccionados como disciplinas semestrais.

III. Primeiro Seminário sobre Temas Transversais

A segunda monitoria do currículo que coincidiu com o segundo ano de implementação, mostrou que os temas transversais não eram tomados com a devida seriedade, facto que se demonstrava através do diminuto número de temas que tinham sido leccionados.

Foi com base neste pressuposto que a Direcção Pedagógica organizou, em parceria com o CEPE, um seminário sobre temas transversais com a participação de todos os docentes que tinham colaborado na elaboração dos respectivos programas e manuais, visando preparar uma capacitação ao nível nacional. Os temas abordados nesse seminário tiveram que ver com:

- Génese e um breve historial sobre Temas Transversais;
- Temas Transversais e novo currículo na UP;
- Estratégias de implementação dos diferentes temas: Educação para a Paz, Ética e Deontologia Profissional, HIV-Sida, Empreendedorismo, Educação Ambiental e Género e Sexualidade.

O seminário culminou com a produção de um **guião** para a capacitação que se seguiria e que previu:

III.1. Em relação à percepção sobre tema transversal

- Tratar o conceito transversalidade;
- Tratar a relação transversalidade e interdisciplinaridade;
- Tratar o conceito Tema Transversal;
- Explicitar os objectivos dos Temas Transversais;
- Relacionar temas transversais e cidadania;
- Explicar aos participantes que Tema Transversal não é disciplina e sim actividade curricular obrigatória;
- Explicitar que Tema Transversal, não é aula mas sessão que pode ser efectuada de diferentes maneiras, estratégias, inovações e contextos de acordo com o tema;
- Explicar aos participantes que a implementação dos Temas Transversais deve estar em harmonia com as orientações do currículo. Efectivamente, o que acontecia é que havia a percepção de que cada unidade académica (Faculdade/Escola ou Delegação) poderia, fora do currículo, adoptar outros temas transversais fora dos previstos.

III.2. Em relação às estratégias de implementação dos temas transversais

Deveriam ser disseminadas as estratégias de abordagem de cada Tema Transversal que tinham sido definidas durante o seminário e que, a seguir, são apresentadas:

Tema: Educação para a Paz

Enfatizar:

1. Que o Manual está dividido em 4 capítulos:

- a) Reflexão racional e filosófica sobre a paz
- b) Elementos que estão na génese do conflito
- c) Relação indispensável entre a paz e o processo da educação na formação do Homem
- d) A conduta do Homem para que se viva em paz.

2. Estratégias

- a) Discutir em sala de aula os assuntos expostos. Privilegiar a chuva de ideias e ter o cuidado de seleccionar as ideias relevantes.
- b) Dar espaço ao estudante para discutir em pequenos grupos
- c) Concentrar a reflexão nos elementos que contribuem para o Homem viver em paz
- d) Concentrar a reflexão também nos seguintes aspectos
 - Direitos do Homem;
 - Formas democráticas de resolução de conflitos;
 - Educação para a cidadania;
- e) Convidar personalidades que tenham contribuído para a paz em Moçambique para proferirem palestras;
- f) Trabalhar com as comunidades sobre o valor da paz;
- g) Usar métodos inovadores de ensino tais como painéis com elementos da sociedade; civil e personalidades convidadas, sobretudo as ligadas a promoção da paz e direitos humanos;
- h) Promover retiros de estudantes;
- i) Discutir a questão da paz na própria universidade.

3. Recursos importantes a serem usados:

- a) Constituição da República;
- b) Declaração Universal dos Direitos do Homem;
- c) Carta Africana dos Direitos do Homem;
- d) Lei da Família;
- e) Direitos da Criança.

4. Outros aspectos importantes

Enfatizar que a paz não significa apenas ausência de guerra. Existem outros elementos que perturbam a paz

Tema: Ética e Deontologia Profissional

Enfatizar:

1. Que o manual está dividido em 3 partes:

- a) Ética e Moral
 - A ética como teoria ou reflexão (Filosofia) da moral
- b) Deontologia profissional
 - A deontologia profissional é a teoria sobre os deveres profissionais que proporciona a oportunidade de reflectir sobre a nossa postura perante esses deveres
- c) Articulação entre a ética e a deontologia profissionais
 - Que invoca a necessidade de agir de forma reflexiva e autónoma, significando vontade de cumprir deveres não por medo, mas por convicção.

2. Objectivos fundamentais

- a) Proporcionar espaço e ambiente para reflectir em torno de valores, com vista à consciência moral e deontologia autónoma
- b) Procurar respostas para os problemas morais e profissionais que actualmente preocupam a sociedade.

3. Estratégias

- a) Levantamento a ser feito por:
 - Entrevistas;
 - Inquéritos;
 - Conversas;
 - Recortes de jornais;
 - Revistas;
 - Acompanhamento e/ou participação em debates radiofónicos e televisivos.
- b) Realizar debates por grupos e depois no conjunto da turma, onde cada estudante deve-se avaliar por si quanto aos seus actos;
- c) Realizar debates ao nível de grupos e/ou turmas a volta dos inquéritos, entrevistas, recortes sobre a corrupção e discutir as razões porque somos vulneráveis;
- d) Compilar os resultados em pequenos textos;
- e) Discutir a questão do sigilo profissional.

4. Recursos importantes a serem usados:

- a) Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado;
- b) Estatuto do Professor;
- c) Lei 6/2004 – lei anti-corrupção;
- d) Código de Conduta;
- e) Estatutos da Universidade Pedagógica;
- f) Regulamento Interno da Universidade da Pedagógica;
- g) Regulamento Académico da Universidade da Pedagógica;

Tema: HIV e SIDA

Enfatizar:

1. Que o manual está dividido em 8 capítulos:**a) Aspectos metodológicos por considerar da abordagem do tema transversal HIV-SIDA**

- Trabalho em pequenos grupos;
- Trabalho Individual;
- Brainstorming ou “ Chuva de Ideias”;
- Utilização de histórias e casos inventados ou reais;
- Jogos de clarificação de valores;
- *Role Playing* ou dramatização;
- Jogos de apresentação ou de “quebrar o gelo”;
- Colagens;
- Caixas de perguntas;
- Fichas.

b) Noções básicas sobre o HIV/SIDA

- Falar do Historial do HIV e SIDA;
- Definir o HIV e SIDA;
- Explicar a origem do nome da doença;
- Grupo alvo afectado inicialmente;

- Explicar as formas de transmissão e prevenção;
- Explicar factores de expansão nos países do 3º Mundo;
- Falar das formas de transmissão do HIV;
- Apresentar etapas da infecção por HIV e quadro clínico do SIDA;
- Falar da testagem voluntária como forma de diagnóstico;
- Falar dos métodos de prevenção contra o HIV/SIDA.

c) Aspectos éticos da infecção por HIV

- Falar do estigma e discriminação

d) O impacto socioeconómico do HIV/SIDA

- Falar do impacto económico HIV/SIDA e o impacto nas perspectivas do futuro

e) As principais teorias de mudança de comportamento

- Teoria de crença em saúde (*Health Belief Model*);
- O Modelo de Redução de Risco de SIDA (*AIDS Risk Reduction Model*);
- Teoria da Acção Racional (*Theory of Reasoned Action*).

f) Atendimento das crianças portadoras do HIV/SIDA e deficiência

- Artigo 392 da Lei da Família sobre a intervenção da acção social;
- Artigo 17 da “Lei de Promoção e Protecção dos Direitos da Criança;
- Artigo 7 sobre Crianças com deficiência;
- Artigo 23, sobre o respeito pelo lar e pela família;
- Artigo 30, sobre a participação na vida cultural e em recreação, lazer e desporto;
- Falar das necessidades educativas especiais e algumas recomendações para pessoas vivendo com HIV/SIDA;
- Falar do apoio emocional;
- Falar dos cuidados de saúde e nutricionais.

g) O activista na comunidade

- Falar dos aspectos éticos e morais do activismo;
- Falar dos 10 mandamentos do activista.

2. Estratégias de abordagem

a) Fazer uma introdução motivadora

- Realizar jogos que ajudam a quebrar a monotonia e tabús (*quebra-gelo*).

b) Destacar os objectivos:

- Explicar a necessidade de abordagem do HIV e SIDA como tema transversal no curso de formação de professores;
- Explicar a necessidade da abordagem do HIV e SIDA nas escolas.

c) Usar o método participativo:

- Explicar brevemente o conteúdo;
- Apontar no quadro as dúvidas;
- Discutir as dúvidas;
- Esclarecer dúvidas prevalecentes;
- Apresentar o assunto do dia;
- Dividir os estudantes em grupos;
- Dar tarefas:
 - Dar tempo de realização;
 - Dar 5 minutos de apresentação e 15 minutos para discussão dos resultados;
 - Escrever as conclusões com o colectivo da turma;
- Dar tarefas específicas de extensão, de forma a realizarem aulas práticas nas escolas (nos cantinhos de aconselhamento, geração Biz, etc.).

d) Usar métodos inovadores tais como a exploração de:

- Recortes de jornais, revistas e outros sobre o assunto HIV-SIDA;
- Entrevistas sobre sero-prevalência;
- Visitas aos hospitais-dia;
- Trabalhar com instituições que lidam com assuntos do HIV-SIDA;
- Trabalhar com o Núcleo Anti-Sida da UP e núcleos comunitários;

- Planificar aulas da especialidade e relacioná-las com a abordagem do HIV-SIDA.

3. Estratégias de avaliação do Temas Transversal sobre HIV/SIDA

- a) Os estudantes podem produzir relatórios das actividades (palestras/debates) realizadas nas escolas secundárias em cantinhos de aconselhamento, geração Biz, etc;
- b) Os docentes podem analisar as fichas de avaliação dos participantes nos debates ou palestras realizados na UP;
- c) Os estudantes podem elaborar um projecto educativo aplicável pelos estudantes a ser implementado na faculdade ou nas escolas;
- d) O docente pode optar por outras formas que achar convenientes.

Tema: Género e Sexualidades

Enfatizar:

1. Objectivo central do tema Género e Sexualidades:

- a) Defender e respeitar direitos civis e sexuais
(Ver outros objectivos no texto)

2. Aspectos éticos e deontológicos sobre género e sexualidade

- a) A abordagem sobre género e sexualidade deve ser não-directiva, ou seja, o assunto deve ser abordado na generalidade.
- b) É importante definir um campo para evitar discutir indivíduos, isto é, discutir o Homem no geral.

3. A postura do facilitador

- a) Transmitir ao estudante a equidade do género e o respeito pelas diferenças, a partir da própria postura do docente

4. Estrutura do Manual

O manual está dividido do seguinte modo:

- a) Objectivos
- b) Conteúdo
- c) Meta

Quanto aos **conteúdos**:

Capítulo I: Dimensões de análise do género

- Discursos legislativos
- Papéis e estabilidade da mulher na família

Proposta de outros aspectos a discutir

- Direitos do homem e da mulher
- Lei da família

Capítulo II: Currículo, género e orientação profissional

- Teorias sobre o género e as suas consequências na educação (currículo em formação) com enfoque nos aspectos sócio-profissionais

Proposta de outros aspectos a discutir

- Assuntos complementares sugeridos pelo colectivo

Capítulo III: Representação do género e sexualidade nos materiais didácticos e para-didácticos

- Discussão do tratamento das questões de género e sexualidade no formato dos materiais didácticos

Proposta de outros aspectos a discutir

- Spots, gravuras, filmes, etc.

Capítulo IV: Diferenças entre homem e mulher: determinismo biológico ou social?

- Analisar as diferenças homem-mulher

Proposta de outros aspectos a discutir

- Assuntos complementares sugeridos pelo colectivo

Capítulo V: Construção do género nos currículos

- Discutir como o género é enquadrado na construção do currículo

Proposta de outros aspectos a discutir

- Assuntos complementares sugeridos pelo colectivo.

5. Estratégias de abordagem

- a) Incentivar a iniciativa e a criatividade na abordagem de todos os temas;
- b) Organizar painéis de discussão com especialistas;
- c) Fazer análises documentais;

- d) Organizar retiros de reflexão;
- e) Organizar olimpíadas/concursos entre estudantes;
- f) Incentivar a elaboração de projectos de iniciação científica;
- g) Promover concurso de culinária masculina, com a finalidade de discutir o papel sócio-cultural do género;
- h) Produzir mini-dossiers sobre género e sexualidade;
- i) Trabalho de campo.

Tema: Educação Ambiental

Enfatizar:

1. Objectivo central da Educação Ambiental

- a) Consolidar a cidadania a partir de conteúdos sobre o ambiente vinculados no quotidiano e aos interesses da população

2. Conceitos fundamentais

- a) Cidadania;
- b) Ética ambiental;
- c) Consciência ambiental.

3. Visão da Educação Ambiental

- a) Abordagem holística da Educação Ambiental

4. Documentação a explorar

- a) Lei do ambiente;
- b) Objectivos do desenvolvimento do milénio;
- c) Agenda local 21;
- d) Carta da terra;
- e) Pegada ecológica;
- f) Relatório de *Brutenland*;
- g) Conferência da ONU.

5. Conteúdos relevantes do manual a enfatizar

- a) Génese da Educação Ambiental;
- b) Água (ênfase na escassez da água);
- c) Ar e clima (ênfase nas mudanças climáticas);
- d) Energia (ênfase nas consequências do esgotamento dos recursos e energias alternativas);
- e) Bio-diversidade (acções de reciclagem);
- f) Resíduos sólidos (acções de reciclagem).

6. Estratégias de abordagem

- a) Fora da sala de aulas
 - Aliar a teoria à prática, privilegiando excursões;
 - Explorar o meio ambiente local;
 - Promover a exploração sustentável;
 - Promover campanhas de plantio de árvores, sobretudo de fruteiras nativas;
 - Criar espaços verdes;
 - Promover acções de compostagem nas comunidades;
 - Promover o reaproveitamento de recursos;
 - Fazer exposições fotográficas e produzir vídeos sobre o ambiente;
 - Desenvolver actividades de extensão contextualizadas nos problemas ambientais.
- b) Dentro da sala de aulas - privilegiar:
 - Realização de Palestras;
 - Elaboração de materiais sobre o ambiente;
 - Concurso de elaboração de projectos sobre uso sustentável de água e das diferentes fontes de energia;
 - Divulgação de acções ambientais através de posters e exposições da regra 3 Rs (Redução, Reutilização e Reciclagem);
 - Uso de revistas e jornais;
 - Chuva de ideias;

- Debates em torno de questionário para a identificação de problemas ambientais;
- Tornar a UP a segunda casa, através de acções pró-ambiente como plantio de árvores, etc;
- Realizar acções concretas na comunidade no âmbito da educação ambiental.

Em suma

Para além da indicação da forma como estão estruturados os Manuais de Temas Transversais e da definição dos materiais a usar por cada tema, no geral, as estratégias avançadas para as sessões prevêm:

Nas sessões de sala de aulas

- Discutir os assuntos expostos, privilegiando chuva de ideias seguida da selecção de ideias relevantes;
- Dar espaço ao estudante para discutir em pequenos grupos;
- Concentrar a reflexão nos elementos essenciais;
- Usar métodos inovadores de ensino tais como painéis com elementos da sociedade civil e personalidades convidadas;
- Realizar debates em grupos seguidos por auto-avaliação sobre o comportamento individual (tema ética e deontologia profissional e HIV-Sida);
- Incentivar a elaboração de projectos de iniciação científica;
- Produzir mini-dossiers.

b) Em outro tipo de actividades

- Convidar personalidades que estejam relacionados com os temas para proferirem palestras;
- Trabalhar com as comunidades sempre que um tema ofereça oportunidade para tal;
- Promover retiros com estudantes;
- Promover debates alargados com personalidades internas e externas à universidade;
- Fazer levantamentos e discussões sobre realidades reportadas pelos temas transversais através de entrevistas, inquéritos, conversas, recortes de jornais e revistas e acompanhamento e/ou participação em debates radiofónicos e televisivos;
- Organizar olimpíadas/concursos entre estudantes;

- Organizar trabalhos de campo;
- Organizar excursões
- Explorar o meio ambiente local;
- Promover a exploração sustentável;
- Promover campanhas de plantio de árvores, sobretudo de fruteiras nativas;
- Criar espaços verdes;
- Promover o reaproveitamento de recursos;
- Produzir vídeos;
- Fazer exposições fotográficas;
- Fazer actividades de extensão.

III.3. Em relação à avaliação do tema transversal

Explicar o conceito de avaliação em Temas Transversais no que toca aos seguintes aspectos:

- Que a participação nas sessões de temas transversais dá direito a acumulação de 1 crédito académico correspondente a 25 horas
 - a) Que a avaliação dos temas transversais basea-se fundamentalmente na participação em todas as actividades planificadas no respectivo tema transversal
 - b) Que existe uma pauta específica para lançamento do resultado final da participação no tema transversal (vide anexos).



Faculdade de Ciências de _____

Pauta de frequência do tema transversal

Departamento de _____

Curso: _____

Ano do Académico: _____ Ano curso _____ Semestre _____

Tema Transversal: _____ Créditos 01

Nº	Nome	Resultado
01		1 Crédito
02		1 Crédito
03		0 Créditos
04		a)
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Nota: Só se atribui crédito aos estudantes com 100% de participação

Assinaturas	1º Semestre	2º Semestre
Docente	____/____/____ Assinatura:	____/____/____ Assinatura:
Chefe de Departamento	____/____/____ Assinatura:	____/____/____ Assinatura:
Director/a da Faculdade	____/____/____ Assinatura:	____/____/____ Assinatura:

aa) Sem elementos de avaliação

5 - Na pauta, explicar que no espaço reservado para resultado deve-se anotar uma das seguintes observações:

- a) 1 crédito, para casos de estudantes que participaram em 100% da actividade curricular.

- b) 0 créditos, para casos de estudantes que não tenham participado em 100% da actividade curricular.
- c) Colocar alínea a) e a anotação em baixo “Sem elementos de avaliação” para casos de estudantes que por qualquer motivo não se tenha informação sobre eles.

III.4. Resultados da Capacitação Nacional

Os resultados da IIIª Monitoria do Currículo no que concerne aos temas transversais demonstrou que tanto a situação dos temas não leccionados como as estratégias da sua abordagem melhoraram bastante, a tal ponto que hoje, aliado também à indicação de um responsável pelo controlo da leccionação, praticamente não se verificam temas transversais não leccionados.

IV. Desafios actuais na abordagem dos temas transversais

A consciência sobre a importância dos temas transversais cresceu. As últimas monitorias demonstram esta realidade. Basta observar algumas respostas dadas tanto por docentes como por discentes que disseram:

- Os temas transversais ampliam a cultura geral do estudante, permitindo a evolução da sua visão crítica;
- Abordam temas do contexto socio-económico actual do nosso país e do mundo e preparam os estudantes para uma cidadania responsável;
- Consciencializam o futuro graduado sobre o saber estar ou ser na sociedade;
- Estimulam reflexão para uma intervenção positiva na sociedade;
- Reflectem os desafios que as sociedades enfrentam no mundo e em particular em Moçambique.

A referida consciência pode ser aferida também pelas sugestões que foram avançadas sobre novos temas que a comunidade gostaria de ver contemplados nos currículos:

- Cidadania e participação política;
- Alternativas de desenvolvimento local;
- Liderança;
- Género e desporto em Moçambique;
- Os valores do associativismo;

- Saúde pública;
- Nutrição e saúde (alimentação saudável);
- Interculturalidade;
- Multiculturalismo;
- Mudanças climática e redução de riscos das calamidades

Há igualmente sugestão de que os temas deviam ser rodados pelos cursos e não mantê-los fixos como estão actualmente definidos no currículo.

Para concluir, é verdade que estes temas são abordados na sua maior parte na sala de aulas, por isto o desafio hoje é “tirar o tema transversal da clausura da sala de aulas” e é fazer com que a abordagem destes temas seja inovada com outras iniciativas e estratégias que ajudem a fazer crescer a consciência individual sobre as realidades actuais veiculadas por esses temas.

III. 11. Importância das Ciências de Educação nos temas transversais

Rafael Renaldo Laquene Zunguze⁴⁶

Resumo

O trabalho ora em apresentação corresponde a um fragmento do projecto ainda em curso no Núcleo de Políticas Educativas – Delegação de Maxixe, referente à *Valorização e à Promoção do graduado em Ciências de Educação*, mercê das constatações havidas nas províncias de Nampula e Inhambane, durante a formação superior e desempenho das actividades profissionais, respectivamente. Para a materialização do projecto-pesquisa em alusão, foram concebidos como objectivos gerais a análise do reconhecimento social do graduado/Licenciado em Ciências de Educação e a promoção da valorização/resgate da figura do cientista, de educação no desenvolvimento social. Foram administrados questionários e entrevistas a membros seniores da Direcção Provincial de Educação e Cultura de Inhambane e a alguns graduados da área, estando para breve a recolha das mesmas informações na Direcção Provincial de Educação e Cultura de Nampula. Os aspectos principais que norteiam a pesquisa estão estreitamente relacionados com a existência ou não de especialistas em Ciências de Educação no sistema directivo, como contribuição para a priorização ou não de graduados desta área no esquema laboral; o nível de compreensão da essência da figura do cientista de educação, bem como as necessidades e possibilidades da pertinência deste profissional no desenvolvimento multisectorial. Conclui-se, provisoriamente, que os graduados/Licenciados em referência deparam-se com enormes dificuldades e/ou impasses para a sua inserção e afirmação como profissionais no sistema laboral estatal e, sobretudo, educacional, o que prenuncia um défice na compreensão da essência, da identidade, das capacidades/competências, do perfil e dos seus desafios. Propõe-se aos gestores e instituições estatais e educacionais, a deposição e valorização da confiança nesses graduados cuja especialização é “*Educação Social*”. Sugere-se ainda o reconhecimento das suas capacidades didácticas, psicopedagógicas, sociológicas, antropológicas, bem como das técnicas de pesquisa de vários fenómenos e conhecimentos com os quais podem intervir e agir nas diferentes esferas sociais, implementando e/ou explorando todo o aprendizado durante a formação. Nestes termos, encontram-se adiantadas e fundamentadas propostas segundo as quais há que insistir na abordagem, inclusão, introdução e pertinência das ciências de educação no role dos Temas Transversais, para que a sociedade, sobretudo a académica, discuta e se inteire do primordial papel que esta área detém na compreensão e promoção do crescimento e desenvolvimento económico e social da humanidade e das nações.

Palavras-chave: Ciências de Educação, Valorização do graduado, Educação Social, Identidade profissional

Introdução

O presente trabalho resulta de um estudo ainda em curso nas Direcções Provinciais de Educação e Cultura de Nampula e Inhambane e nalgumas escolas das mesmas cidades.

Para a realização da pesquisa, recorreu-se à consulta bibliográfica, bem como ao uso do questionário e da entrevista.

⁴⁶ Mestre em Educação Social; Docente e Director do Curso de Psicologia Educacional; UP/Maxixe. Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas (NEPE) da UP-Maxixe.

O trabalho tem como **objectivos gerais** analisar o reconhecimento social do graduado/Licenciado em Ciências de Educação e promover a valorização/resgate da figura do cientista de educação no desenvolvimento social.

Foram ainda definidos os seguintes **objectivos específicos**: avaliar o nível de aceitação dos graduados/Licenciados em Ciências de Educação no mercado laboral; identificar as causas da fraca participação destes graduados na admissão aos concursos públicos de emprego; demonstrar a contribuição do Licenciado em Ciências de Educação no desenvolvimento social e propor estratégias para a valorização das Ciências de Educação na planificação multisectorial.

Problematização

As informações e constatações em poder do proponente revelam que os graduados/Licenciados em Ciências de Educação se deparam com enormes dificuldades e/ou impasses para a sua inserção e afirmação como profissionais no sistema laboral estatal e, sobretudo, educacional. O proponente admite igualmente a possibilidade destas constatações e/ou revelações prenunciarem um défice, do lado das estruturas e /ou instituições directivas estatais e educativas, de compreensão da essência, da identidade, capacidades/competência, do perfil e dos desafios do cientista de educação no desenvolvimento e crescimento institucional e social.

Porém, os próprios formados, graduados e Licenciados em Ciências de Educação, dominados e movidos pelas necessidades económicas e de sobrevivência, contribuem para a sua desvalorização e humilhação no esquema laboral.

Ora, uma das dificuldades com que os próprios graduados e a sociedade em geral se deparam, prende-se com a identificação dos mesmos, ou seja, a sua designação, limitando-se apenas a considerá-los como Licenciado em Ciências de Educação, o que muitas das vezes, faz com que erradamente eles sejam considerados como indivíduos sem especialização. Mais preocupante ainda, é o facto de a maior parte da sociedade, incluindo altos gestores de instituições estatais e educacionais pensarem neles apenas como professores e, nalguns casos, quando admitidos para a docência são ridicularizados e sujeitos a ministrar disciplinas com as quais não estão suficientemente familiarizados.

Outro impasse, talvez o mais notório e preocupante, está e fundamenta-se na sua não admissão em concursos para o emprego público, especificamente no sector primordial da sua

acção prática, devido à priorização de graduados e/ou Licenciados de outras áreas. São apresentadas justificações infundáveis, sobretudo quando se trata de concursos sob gestão do sector educativo, onde alegam inocente e injustamente a falta de formação psicopedagógica e de especialização.

Apresentadas essas inquietações, encontram-se levantadas suspeitas através das quais não são reconhecidas e valorizadas as já referidas capacidades didácticas, psicopedagógicas, sociológicas, antropológicas, bem como as técnicas de pesquisa de vários fenómenos. Não se oferece oportunidades, do lado de quem de direito, aos cientistas de educação, para a materialização dos conhecimentos com os quais podem, e bem intervir e agir nas diferentes esferas sociais, implementando e/ou explorando tudo o que aprenderam durante a formação.

Há, assim, razões suficientes para se achar que os gestores de instituições estatais e educacionais carecem de informações e/ou subsídios para a valorização, promoção e materialização da interdisciplinaridade, numa era denominada “sociedade de informação e/ou do conhecimento”, em que se evidencia a necessidade de priorização de cursos e/ou áreas interdisciplinares, com maior destaque para formações educacionais, para a satisfação de diferentes anseios na esfera social.

Na opinião do proponente, estas manifestações revelam e demonstram, paralelamente, a inexistência de vontade e políticas que visam a inclusão, o reconhecimento, o respeito e a valorização do graduado/Licenciado em Ciências de Educação no esquema do desenvolvimento e crescimento sociais.

Em torno do estudo que se propõe, procura-se buscar fundamentações do *“porquê da não inserção efectiva da figura do graduado em Ciências de Educação no desenvolvimento social”*?

Justificativa

O graduado/Licenciado em Ciências de Educação adquire este grau depois de frequentar com sucesso quatro anos de formação, estudando disciplinas maioritariamente didácticas e psicológicas, as quais devem constituir ferramentas básicas para a realização de suas diversificadas actividades profissionais.

É essa realidade que se pretende inculcar na massa governativa e/ou directiva, com o intuito de consciencializá-la, não só, de modo a traçar e sustentar políticas que visem o reconhecimento desse graduado, na mesma proporcionalidade com que se reconhece outros

graduados/Licenciados, em outros cursos. Aliás, admite-se a possibilidade deste graduado ser mais determinante e influente para o desenvolvimento social que graduados em tantas outras áreas, dada a sua polivalência.

Espera-se, assim, esclarecer e clarificar que um graduado/Licenciado em Ciências de Educação, possui uma especialização, como muitos outros graduados do ensino superior. Deseja-se defender que ele, deve, merecidamente, ser considerado, designado e tratado como Educador Social, por possuir uma gama de conhecimentos didácticos, psicopedagógicos, sociológicos, antropológicos, bem como técnicas de pesquisa de vários fenómenos, conhecimentos com os quais pode, e bem intervir e agir nas diferentes esferas sociais, implementando e/ou explorando todo o aprendizado durante a formação.

Outrossim, os resultados advindos do estudo, poderão fortificar claramente o apelo que se faz ao próprio graduado/Licenciado em Ciências de Educação, segundo o qual o respeito, a consideração, a promoção e a confiança, devem partir e fundamentar-se nele próprio e se reflectirem na sociedade.

Hipóteses

- A inexistência de especialistas em Ciências de Educação no sistema directivo contribui para a não priorização de graduados desta área no esquema laboral;
- O défice de compreensão da essência da figura do cientista de educação influencia para a não valorização deste profissional no desenvolvimento social;
- As necessidades e possibilidades económicas interferem na compreensão real e prática do cientista de educação no desenvolvimento multisectorial.

Fundamentação Teórica

Na presente secção são definidos alguns termos com a pretensão fundamental de introduzir o pensamento predominante na materialização da pesquisa, tendo em conta as sustentações teóricas. Igualmente, serão deixados transparecer os pontos de vistas do mentor da mesma, articulados aos pensamentos teóricos reconhecidos cientificamente.

Definição dos termos no contexto da pesquisa

Graduado - Entende-se por graduado, aquele que termina com sucesso o período de formação em determinada área de estudos e/ou profissionalizante. (NHAMULANE 2000:53)

Ciência - É um conjunto de procedimentos metodológicos usados para a aquisição de um corpo sistematizado e coeso de conhecimentos (BONITATIBUS, 1989:31)

Educação - Para CAPUL e LEMAY (2003:95), é um fenómeno humano a partir do qual oferece-se às populações a possibilidade de partilha de períodos de vida para permitir a sua própria situação e da sociedade envolvente.

Durkheim citado por GOMES (2005:17) define educação como

a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tendo como objectivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamadas pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Para NÉRICI (1991:560) educação é *“o processo de transmissão de experiência social acumulada pelas gerações mais velhas às mais novas, com vista a preparação para a vida e para o trabalho na sociedade”*.

Reconhecimento social do graduado/Licenciado em Ciências de Educação

O graduado em Ciências de Educação encontra uma série de dificuldades para o seu reconhecimento social na vida pública e, sobretudo laboral. O facto desta área de estudos afigurar-se relativamente nova contribui sobremaneira para a inexistência do reconhecimento que se deseja para com este profissional.

Para CARVLHO E BAPTISTA 92004:83), a identidade profissional do educador social ainda se encontra em construção e corresponde a um espaço profissional desenhado no ponto de encontro e de cruzamento entre a área do trabalho social e a área de educação.

Ora, uma das dificuldades com que os graduados e a sociedade em geral se deparam, prende-se com a identificação do mesmo, ou seja, sua merecida designação, limitando-se apenas a considerá-lo como Licenciado em Ciências de Educação, o que muitas das vezes faz com que erradamente, se considere como indivíduo sem especialização. Mais preocupante ainda, é o facto de a maior parte da sociedade, incluindo altos gestores de instituições estatais e educacionais terem-no apenas como professor, nalguns casos, quando admitido à docência é ridicularizado e sujeito a ministrar disciplinas para as quais não foi formado.

Causas da abdicação dos graduados em Ciências de Educação nos concursos públicos

A causa primeira da não-aceitação deste graduado incide consideravelmente na alegada inexistência da formação psicopedagógica.

De facto, o mais notório e preocupante impasse está e fundamenta-se na sua não admissão em concursos para o emprego público, especificamente no sector primordial da sua acção prática devido a priorização de graduados e/ou Licenciados em outras áreas. Justificações infundáveis, sobretudo se se tratar de um concurso sob gestão do sector educativo.

Assim, pode-se perceber que não são reconhecidas e valorizadas as já referidas capacidades didácticas, psicopedagógicas, sociológicas, antropológicas, bem como as técnicas de pesquisa de vários fenómenos. Não se oferece oportunidades, do lado de quem de direito, aos cientistas de educação, para a materialização dos conhecimentos com os quais pode, e bem, intervir e agir nas diferentes esferas sociais, implementando e/ou explorando todo o aprendizado durante a formação.

O graduado/Licenciado em Ciências de Educação adquire este grau depois de frequentar com sucesso quatro anos de formação, estudando disciplinas maioritariamente didácticas e psicológicas, as quais devem constituir ferramentas básicas para a realização de suas diversificadas actividades profissionais.

É essa realidade que se pretende fazer perceber aos governantes e/ou diregentes, com o intuito de consciencializá-las, de modo a traçar e sustentar políticas que visem o reconhecimento desse graduado, na mesma proporcionalidade com que se reconhece outros graduados/Licenciados, em outros cursos.

Desenho metodológico

Tipo de estudo - Trata-se de um estudo analítico-exploratório, visando por um lado, a identificação de dificuldades para a valorização do graduado em Ciências de Educação e, por outro lado, aprofundar as linhas directrizes conducentes à sua promoção no desenvolvimento social.

Método de estudo

Pesquisa bibliográfica

Segundo MARCONI & LAKATOS (2010:57) são fontes secundárias que abrangem toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo, desde publicações, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico até meios de comunicação orais.

Para a realização desta pesquisa, recorreremos à pesquisa bibliográfica que permitiu a leitura de diversas obras e para confrontar as ideias. Recorreremos ainda às técnicas de pesquisa documental, entrevistas e questionários.

2.3.2. Pesquisa de campo

Para MARCONI & LAKATOS (2010:69) é aquela utilizada com o objectivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenómenos ou relações entre eles.

A nossa pesquisa de campo consistiu na aplicação de questionários a funcionários da Direcção provincial de Educação e Cultura (DPEC) - Inhambane e entrevista a alguns graduados em Ciências de Educação, residentes na cidade de Maxixe.

População

Para MARKONI E LAKATOS (2009:225) população constitui o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum.

De acordo com BUSSAB (2002), população é, em estatística, o conjunto de todos elementos ou resultado sob investigação. O autor afirma ainda que é o conjunto de valores que descrevem o fenómeno que interessa ao investigador.

Assim, o nosso universo populacional são os funcionários das Direcções Provinciais de Educação e Cultura de Inhambane e Nampula, bem como os graduados em Ciências de Educação residentes nas duas cidades.

Amostra

PESTANA (2006), afirma que amostra é o conjunto de elementos extraídos de um conjunto maior denominado população, que reflectem as famílias, ou outras organizações de

objecto de estudo que o investigador pretende descrever para generalizar as suas conclusões ou resultados.

Para este estudo, determinamos a amostra de 15 elementos, dentre funcionários seniores da DPEC de Inhambane e graduados desta área em estudo, que acreditamos que reflectem as características da população em estudo.

Apresentação, análise e interpretação dos dados

Nesta secção fazemos a análise parcial de dados ainda em recolha na DPEC de Inhambane e em alguns graduados em Ciências de Educação, quer os que trabalham nalgumas escolas locais, bem como os que ainda não laboram.

Os dados são apresentados na íntegra de forma descritiva. Futuramente, poderão, em alguns casos, ser apresentados através de tabelas e gráficos de maneira que expliquem a realidade na visão dos envolvidos no estudo.

Antes, durante e depois do projecto em proposta, reflecte-se sobre as dificuldades e oportunidades que afectam o graduado/Licenciado em Ciências de Educação, sobretudo ao pretender ingressar-se no mercado do emprego. Nisso, pretende-se envolver toda a massa pensante e influente na esfera social sobre o mesmo propósito. Trata-se de um Projecto a ser desenvolvido nalgumas das instituições empregadoras estatais, com maior destaque para as educacionais. Assegura-se que as reflexões aqui colocadas são simplesmente mera indicação dos propósitos do estudo, cujo aprofundamento vai se seguir e, por via disso, serão, oportunamente trazidas conclusões mais elaboradas a esse respeito.

A intenção do proponente é que a partir do nível ministerial ou central, sejam concebidas, traçadas e materializadas políticas que visem a valorização e incentivem a aplicação das actividades conducentes à promoção deste profissional de educação.

Desvalorização do graduado em Ciências de Educação no sistema directivo

Muitas evidências demonstram a desvalorização do graduado em Ciências de Educação na esfera social. Uma e a mais forte e notável evidência prende-se com o nível de aceitação destes graduados/Licenciados no mercado laboral, bem na valorização do curso.

Várias figuras proeminentes da DPEC de Inhambane afirmaram categoricamente não conhecerem a importância deste curso, aliás sugeriram a descontinuidade do mesmo nas

universidades moçambicanas, à sua desvantagem, aquando da administração de concursos públicos. Acrescentaram, alguns, acharem que este curso não se dispõe de componente psicopedagógica.

Ora, se tal pronunciamento parte de responsáveis máximos do sector educativo, a consideração se torna grave. É fundamental que se saiba e se acredite na importância desta área de estudos.

Por seu turno, os próprios graduados confirmaram a humilhação e desvalorização, por serem preteridos em vários concursos públicos, em benefício dos seus colegas das outras informações. Aqueles que trabalham, revelaram que trabalham em condições que não justificam e não dignificam a sua área de formação. Acrescentaram que são sujeitos a leccionarem quaisquer disciplinas e/ou a trabalharem em qualquer sector nas instituições.

Para CARVALHO E BAPTISTA (2004:85), importa nunca esquecer que o educador social, aqui considerado formado em Ciências de Educação, não pode ser consumidor passivo de conceitos e até mesmo de valores sociais, por isso, sujeito à delapidação ideológica e, deste modo, transformado em estandartes de interesses de todo o tipo.

A finalidade da acção educativa é a capacitação para a vida social e a promoção da participação activa das pessoas.

A priorização do graduado em Ciências de Educação, é urgente, tendo em conta a verdade de que actualmente, pelo mundo inteiro, se incentiva uma educação integrante do ser humano e se valoriza a promoção da inter-pluri-transdisciplinaridade nas acções humanas. Estas características são, sem dúvida, marcas indeléveis e inquestionáveis do graduado nesta área de estudos.

Necessidades e possibilidades económicas na compreensão real e prática do cientista de educação no desenvolvimento multisectorial

O graduado/Licenciado em Ciências de Educação reúne requisitos suficientes para se tornar num verdadeiro empreendedor e intra-empendedor, traçando estratégias para o seu auto-sustento, podendo até empregar concidadãos, concretizando um valioso contributo para o desenvolvimento social. Para a materialização das suas apreciáveis competências, o Licenciado em Ciências de Educação, pode e/ou deve se envolver e coordenar equipas multi e pluridisciplinares, dadas as suas capacidades de identificar diversos problemas que assolam os

indivíduos e a sociedade em geral. O mais prático e aconselhável para tal é a criação de escritórios. Pode, assim, direccionar as suas actividades para um determinado segmento etário e/ou abarcar todas as fases do desenvolvimento humano.

Para CAPUL E LEMAY (2003:132), o processo das transformações constatadas não é tão simples. Na realidade, a complexidade do problema exige uma longa análise. Na sua diversidade, tem por denominador comum a contracção, na maioria, em actividades educativas e a pedagogia das actividades e a vida quotidiana.

Os próprios formados, graduados e Licenciados em Ciências de Educação, dominados e movidos pelas necessidades económicas e de sobrevivência, contribuem para a sua própria abdicação, desvalorização e humilhação no esquema laboral, pois eles aceitam trabalhar em qualquer circunstância e condições, mesmo que coloquem em perigo o seu estatuto profissional, priorizando ganhos para a sua sobrevivência e das suas famílias.

O graduado em referência, antes de tudo, sabe promover e valorizar a diferença na igualdade e vice-versa, durante todas as suas interacções humanas. Sabe ser humilde, paciente e integrador. Está também preparado para dar e receber cuidados, conselhos, opiniões e contribuições de todos os seus pares, para e na consecução dos objectivos institucionais, considerando como válidas e necessárias. Assume-se como investigador, na procura de diversas alternativas e soluções a diferentes problemas institucionais e sociais.

O graduado/Licenciado em Ciências de Educação assume e reconhece que se especializou em uma área relativamente nova e, por isso, “ignorada” no seio moçambicano. O seu principal desafio é incutir na sociedade a existência e importância da sua área de especialização.

Por um lado, a verdadeira existência e importância desta área, bem como o verdadeiro contributo, devem partir e se fundamentar no próprio graduado, para que a sociedade também assuma e ofereça um espaço que realmente lhe merece. Por outro, o Estado e o governo têm de accionar mecanismos para a materialização da necessária inserção desta classe profissional no sistema laboral, especificamente no educativo, como forma de oferecer oportunidade de, por si mesmo, explorar e aproveitar as suas potencialidades, para a sua sobrevivência, bem como a da sociedade. Finalmente, considerada e conferida ao cientista de educação a merecida especialização e designação de Educador Social, espera-se que se lhe atribua oportunidade e

espaço para a testagem de todo o seu potencial, contribuindo assim para o desenvolvimento e crescimento sociais.

Conclusões

Depois da realização preliminar do estudo, conclui-se, provisoriamente, que os graduados/Licenciados em referência deparam-se com enormes dificuldades e/ou impasses para a sua inserção e afirmação como profissionais no sistema laboral estatal e, sobretudo, educacional, o que prenuncia um défice, na compreensão da essência, da identidade, das capacidades/competências, do perfil e dos seus desafios. Estas constatações revelam e demonstram paralelamente, a inexistência de vontade e políticas que visam a inclusão, reconhecimento, respeito e valorização do graduado/Licenciado em Ciências de Educação no esquema do desenvolvimento e crescimento sociais. Revelam, ainda, o não reconhecimento da ligação e necessidade, ainda que possa ser invisível, existente entre as instituições e os homens na consecução de variadíssimos desejos sociais, sobretudo a partir do fenómeno educativo. Compreendeu-se igualmente que os próprios graduados e Licenciados em Ciências de Educação, dominados e movidos pelas necessidades económicas e de sobrevivência, contribuem para a sua própria abdicação, desvalorização e humilhação no esquema laboral.

Sugestões

Em função das constatações e revelações havidas, propõe-se aos gestores e instituições estatais e educacionais, a deposição e valorização da confiança nos graduados cuja especialização é *“Educação Social”*. Sugere-se ainda o reconhecimento das suas capacidades didácticas, psicopedagógicas, sociológicas, antropológicas, bem como das técnicas de pesquisa de vários fenómenos, conhecimentos com os quais pode, e bem intervir e agir nas diferentes esferas sociais, implementando e/ou explorando todo o aprendizado durante a formação. Nestes termos, encontram-se adiantadas e fundamentadas propostas segundo as quais há que insistir na abordagem, inclusão, introdução e pertinência das Ciências de Educação no rol dos Temas Transversais, para que a sociedade, sobretudo a academia, discuta e se inteire do primordial papel que esta área detém na compreensão e promoção do crescimento e desenvolvimento económico e social da humanidade e das nações.

Bibliografia

CARVALHO, Adalberto Dias de & BAPTISTA, Isabel. *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*. Porto, Porto Editora, 2004.

CAPUL, Maurice & LEMAY, Michel. *Da Educação à Intervenção Social*. Porto, Porto Editora, 1º volume, 2003.

CAPUL, Maurice & LEMAY, Michel. *Da Educação à Intervenção Social*. Porto, Porto Editora, 2º volume, 2003.

III. 12. Ética e deontologia profissional: experiências e desafios

*Jafar Silvestre Jafar*⁴⁷

Resumo

Desde os tempos mais antigos, o homem preocupou-se com os valores éticos e morais na sociedade. Com a evolução das sociedades humanas, houve necessidade não apenas de diversificar e dividir o trabalho, mas também de adoptar valores éticos e deontológico-profissionais de acordo com a natureza da actividade desenvolvida. Hoje, muitos grupos profissionais têm por obrigação observar a ética e deontologia profissional ou códigos de conduta no exercício das suas funções. A presente comunicação pretende partilhar uma experiência de leccionação do Tema Transversal Ética e Deontologia Profissional, no curso de HIPOGEP, 4º na UP – Montepuez, I Semestre. Foi usada a revisão bibliográfica e análise crítica sobre a ética e deontologia profissional, teoria e prática. O trabalho divide-se em duas partes: a primeira parte teórica, onde são apresentados conceitos básicos, breve historial e princípios da ética. A segunda parte prática, orientada para a análise crítica entre a abordagem teórica e o real. Foram debatidos temas como direitos e deveres dos funcionários, a ética do professor, corrupção, nepotismo, amiguismo, clientilismo e favoretismo como desvios à ética e deontologia profissional e passos para elaboração de um processo disciplinar. Dos debates feitos, espera-se que haja mudança de mentalidade por parte dos estudantes/funccionários não só ao nível pessoal, mas sobretudo ao nível colectivo, dada a crise de valores éticos com que a sociedade hodierna se debate em todos os níveis. Do cruzamento feito entre a teoria e a prática, conclui-se que, apesar de alguns profissionais observarem os valores, em muitos casos, há um conflito entre os valores ético-profissionais e os interesses pessoais dos funcionários.

Palavras-chaves: Ética, Deontologia, Moral, Valores, Profissional

Introdução

O tema “Ética e deontologia profissional” goza de uma transversalidade porque em todos os sectores de trabalho, quer nas instituições públicas, privadas e organizações, a observância dos valores ético-profissionais é de extrema importância para a credibilidade, imagem e desenvolvimento da própria instituição. Este trabalho aborda uma experiência adquirida no processo de leccionação da disciplina “Ética e deontologia profissional” como tema transversal, no curso de HIPOGEP, 4º Ano, Ano académico de 2014, I Semestre, na Universidade Pedagógica – Delegação de Montepuez. Os objectivos do trabalho são partilhar esta experiência e reflectir sobre os desafios que a crise de valores ético-deontológicos impõe aos profissionais de todos os níveis. A produção deste trabalho baseou-se fundamentalmente na revisão bibliográfica e nas experiências obtidas durante a interacção docente-discentes durante as

⁴⁷ Licenciado em Ensino de História pela UP-Nampula e Mestrado em Ciências do Desenvolvimento e Cooperação Internacional pela Universidade dos Estudos de Roma (*La Sapienza*). Actualmente é docente na UP- Montepuez e Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas (NEPE) da UP-Montepuez.

aulas. O processo de leccionação da cadeira em referência teve duas fases: a primeira foi a de discussão sobre os conceitos básicos, breve historial e princípios da Ética; e a segunda foi marcada pela apresentação de trabalhos em grupo em forma de seminários seguidos de debates. Durante os seminários e debates, os estudantes demonstraram a sua capacidade de análise e crítica sobre os problemas actuais da ética e deontologia profissional em vários sectores e níveis. Pela forma como os estudantes participaram nos seminários e debates, o trabalho revelou que a sociedade e as instituições estão a conviver, de forma impune, com problemas éticos, morais e deontológicos sérios, que tendem a ser cada vez mais críticos por falta de repreensão dos violadores desses valores. Isto pode associar-se, em muitos casos, com a questão do conflito de interesses.

1. Aspectos gerais

1.1. Conceitos básicos

Ética

Muitos autores são unânimes em afirmar que a ética é um conjunto de valores que regulam e/ou orientam os comportamentos dos homens não apenas no âmbito societal, mas também no exercício das funções profissionais. Vasquez (2002) citado por Mendes (2010:28) define ética como sendo a *“teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade e que os problemas éticos são questões de obrigatoriedade e realização moral tanto no âmbito individual quanto colectivo”*.

De acordo com Viegas e Chuhulume (2011:9), ética deriva da palavra grega *ethos*, que significa hábito, costume; modo de ser ou carácter, atitude básica da virtude, da conduta. Carapeto e Fonseca (2012: 8) dizem que a ética é a racionalização do comportamento humano, ou seja, um conjunto de princípios obtidos através da razão e que apontam o caminho certo para a conduta. Mendes (2010:28) reitera que a ética é considerada como código moral, percebe a multiplicidade de caminhos e ideais humanos como desafio, e a ambivalência dos juízos morais como um estado mórbido de coisas a serem corrigidas. A moralidade pessoal é que torna a negociação ética e o consenso possível e não o contrário.

Moral

A palavra moral deriva do latim *mos* plural = *moris*, genitivo= *moris* (Mendes, 2010:28). A moral é entendida como o conjunto de práticas cristalizadas pelos costumes e convenções histórico-sociais. Portanto, moral é o conjunto de valores e normas estabelecidos como obrigatórios e apelos na forma de ordem, ou de interdições ou de consentimentos (Viegas e Chihulume, 2011:11).

A consciência moral é a faculdade humana de distinguir entre o bem e o mal. Esta orienta o juízo das pessoas em função das acções julgadas más e boas. A consciência moral se subdivide em três componentes principais: **discriminativa**, para a distinção do bem e do mal; **prescritiva**, para orientação das acções e **apreciativa**, formulação de juízos de valor sobre as acções praticadas (Ibid, p. 14). Diferentemente dos animais que usam instinto e força, o homem tem o pensamento, razão e tem escolhas (Kirsch, 1996:11). Contudo, o Homem é o produto das situações; no existencialismo, nas as suas escolhas consoante as situações. Para Wilson citado por Changeux (1996:15), o Homem é produto da sua história evolutiva, a qual está impressa no seu genoma. Ao fazer dele uma espécie cultural, está separada radicalmente a nossa espécie das espécies animais.

Semelhanças e diferença entre a ética e moral

- Ética e moral denotam um comportamento conquistado ou adquirido por hábito;
- A moral tem um enquadramento sócio-histórico e cultural da realidade humana e ela é mutável com o tempo;
- A ética é um conceito mais amplo que a moral;
- A ética constitui a teoria da acção moral baseada na razão;
- A moral acata as regras, enquanto que a ética faz uma análise crítica ou reflexão dessas regras. Portanto, a ética é a reflexão da moral;
- A moral interessa-se mais pela distinção entre o bem e o mal.

Deontologia

Segundo Viegas e Chihulume (2011:27), o termo deontologia vem do grego: *déon* – dever e *logos* – que significa discurso, doutrina ou tratado. Portanto, a palavra deontologia quer dizer tratado ou ciência do dever ou dos deveres, tratado ou ciência do que deve fazer.

Monteiro (2005: 24), consubstância que o termo deontologia é um neologismo, de etimologia grega, formado pelos termos *deon* (obrigação, dever) e *logos* (tratado, ciência). Este termo foi usado pela primeira vez em 1834, pelo filósofo inglês *Jeremy Bentham*, autor da obra *Deontology or the Science of Morality* publicada no mesmo ano.

O objeto de estudo da ética deontológica é o fundamento do dever e das normas, deontologia é também conhecida como "Teoria do Dever".

Deontologia Profissional

A deontologia profissional é também conhecida por ética profissional. Portanto, é um conjunto de normas de conduta que devem ser postas em prática por qualquer trabalhador, no exercício das suas actividades profissionais. Ética e deontologia de uma profissão constituem em conjunto o seu código de conduta profissional.

Borges (2003:8) citado por Viegas e Chihulume (2011:27) dividem a ética profissional em três partes: Ética Metaética, Ética Normativa e Ética Aplicada. Estrela e Silva (2010:42) dizem que se considerarmos a ética como a reflexão sobre a conduta humana que leva à fundamentação dos princípios orientadores, a ética profissional poderá considerar-se a transposição desses princípios para as situações profissionais. Por sua vez, Monteiro (2005: 24), define deontologia ou ética profissional como sendo um código de princípios e deveres (com os correspondentes direitos) que se impõem numa profissão e que ela se impõe a si própria, inspirada nos seus valores fundamentais.

A **Ética Metaética** cumpre um papel explicativo, mas não justificatório, das nossas acções (Ribeiro, 2012:1), ela discute sobre o senso moral da natureza das coisas (Ibid, p. 69); **Ética normativa** versa sobre rectidão das normas ético-morais e deontológico-profissionais (Hegenberg, 2013:28), tem a função fundamental de fazer recomendações e formular normas e prescrições morais (Vasquez, 2002, citado por Mendes, 2010:29) e a **Ética Aplicada** diz respeito à aplicação de princípios extraídos da ética normativa para a resolução de problemas éticos quotidianos (Viegas e Chihulume, 2011:27).

Alonso (2001:191) citado por Amendoeira (2012: 4) reitera que para configurar o bom exercício profissional é aconselhável combinar as referências éticas com as normas deontológicas, bem como situar as normas deontológicas no horizonte das aspirações éticas.

1.2. Evolução histórica

A origem, a evolução e o debate actual em torno das questões ético-morais se entrelaçam com a Filosofia. Vasquez (2002) citado por Mendes (2010: 29) considera que a

Ética trabalha de forma específica com os conceitos de liberdade, necessidade, valor, consciência, sociabilidade que pressupõem esclarecimento filosófico. Os problemas de conhecimento moral ou a forma, significação e validade dos juízos morais também exigem recorrer a concepções filosóficas imanentista e racionalista do mundo e do Homem.

Este debate é tão antigo quanto a Filosofia como ramo de saber humano e foi evoluindo com o transcorrer dos séculos até aos nossos dias. Neste artigo, em linhas gerais, vai-se fazer uma breve descrição de como este debate evoluiu desde os tempos clássicos até hoje.

- **Antiguidade clássica** (séc. V a.C – 476 d.C.)

Na antiguidade clássica, particularmente na Grécia Antiga, a ética constituía conjunto de normas, hábitos, costumes, virtudes e todas as boas maneiras que orientavam a conduta válida e aceitável nas Cidades-Estado ou na *Polis* (Viegas e Chihulume, 2011:10).

No século VI a.C. Pitágoras desenvolveu algumas das primeiras reflexões morais a partir do orfismo, afirmando que a natureza intelectual é superior à natureza sensual e que a melhor vida é aquela dedicada à disciplina mental.

Para Sócrates, cujos ensinamentos modelaram a maior parte das escolas da filosofia moral, a virtude surge do conhecimento e a educação pode conseguir que as pessoas sejam e ajam de acordo com a moral.

Para Platão, a moral não existe por si só, é apenas reflexo imperfeito do real, que é o bem, elemento essencial da realidade.

Aristóteles considerava que a felicidade é a finalidade da vida e é resultante do único atributo humano – a razão. Embora a vida seja influenciada por circunstâncias materiais, o indivíduo deve-se livrar desses condicionalismos através da prática de algumas virtudes fundamentais como a prudência, o valor, atemperança e a justiça (Enciclopédia Encarta, 2011).

Juramento de Hipócrates - Hipócrates (460?-377) antigo médico grego, considerado pai da Medicina. O Juramento hipocrático é um conjunto de textos (*Corpus hippocraticum*), que basicamente regulam o comportamento e prática dos profissionais de medicina, por exemplo, proíbe que os médicos mantenham relações sexuais com os pacientes, exige que estes guardem

segredos profissionais das confidências que estes fazem. Monteiro (2005:25) diz que o Juramento de Hipócrates é uma deontologia ética embrionária e o primeiro texto dentológico que serviu de modelo para profissões liberais⁴⁸.

Idade Média (476 d.C – 1453 d.C)

Código Justiniano (529 d.C.) – é uma compilação de leis promulgadas pelo Imperador Justiniano (527-565 d.C), cuja última edição foi publicada em 1583 no período do Renascimento, chamado *Corpus juris civilis*. Neste código, distinguem-se quatro partes: *as Instituições*, preceitos e doutrina; *o Digesto*, obra de grandes juristas da jurisprudência romana; *o Código*, colecção de leis ditadas pelos antecessores do Imperador Justiniano e *as Novelas*, que era a recolha das constituições publicadas pelo Imperador Justiniano, antes da compilação final das três secções (Enciclopédia Encarta, 2011).

A era medieval foi também caracterizada pela **Ética Cristã**, baseada numa concepção religiosa, segundo a qual toda a pessoa depende inteiramente de Deus e só pode alcançar a bondade com a sua graça. Entretanto, com o domínio da Igreja, esse modelo da ética cristã adptou um política de castigar os pecados e recompensar das virtudes através da imortalidade. Foi nessa época que, São Tomás de Aquino, inspirando-se nas ideias agostinianas, fundamentou os conceitos de pecado original e a redenção do mesmo por meio da graça divina. Contudo, a **Reforma Protestante** cultivou uma nova matriz sobre a relação Homem-Deus e nasceu o embrião da ética moderna.

Idade Contemporânea (1789 até aos nossos dias)

No século XIX⁴⁹, precisamente em 1847, a “*American Medical Association*” constituiu a primeira organização profissional nacional a adoptar normas de conduta profissional com o título *Code of Ethics*. Desde esse período, muitos códigos deontológicos foram adoptados pelas mais variadas actividades, em todo o mundo (Monteiro, 2005: 25).

⁴⁸ Profissões liberais – são aquelas cujo seu exercício requer uma preparação através de estudos, com o respeito de certos valores.

⁴⁹ Entre os finais do século XVIII e inícios do século XIX, surgiram muitas obras ligadas a ética e deontologia profissional: Em 1803, o médico inglês Thomas Persival publica *Medica Ethics*; em 1794, foi publicado *Medical Jurisprudence*; em 1807, a Medical Society of the State of New York começou a exigir a assinatura de juramento aos seus membros (Monteiro, 2005:25).

Como resultado desse processo histórico, hoje existem em todos grupos sócio-profissionais, códigos de conduta baseados nos princípios ético-morais e deontológico-profissionais. Encontramos hoje, a Ética Médica, Militar, Política, dos Advogados, dos Professores, da Administração Pública, dos Engenheiros da Construção Civil, dos Contabilistas e Auditores, dos funcionários da Presidência, só para citar alguns exemplos.

2. Experiência adquirida no processo de leccionação do Tema Transversal (TT), Ética e Deontologia Profissional

As metas inscritas no Manual de Ética e Deontologia Profissional (Viegas e Chihulume, 2011: 6), prevêm que até ao fim do semestre o estudante seja capaz de: 1 – discernir os conceitos de “moral” e “ética”; 2 – discutir os dilemas ético- morais e profissionais da actualidade; 3 – Debater sobre as virtudes básicas profissionais; 3 – interpretar o fenómeno da corrupção, causas, manifestações e efeitos; e analisar a pertinência e a urgência com que os problemas ético-morais e deontológicos-profissionais se colocam na função pública no geral e acção educativa em particular.

O processo da acção lectiva foi caracterizado pelas seguintes actividades principais

- Socialização dos objectivos e do material do TT
- Discussão dos conceitos básicos
- Breve historial
- Distribuição de 7 temas para trabalhos em grupos (vide apêndice 1)
- Avaliação (participação)

Os temas foram objecto de reflexão e de debate. Os estudantes participaram activamente através de trabalhos em grupos e apresentação dos trabalhos em forma de seminários. Foram formados 7 grupos de trabalho, e a cada um foi atribuído um tema com respectiva data de apresentação. Depois da apresentação de cada trabalho por um membro de cada grupo de trabalho, os estudantes lançavam suas dúvidas, comentários e acréscimos ao grupo. Por sua vez, o grupo respondia as perguntas, outros estudantes davam as suas contribuições, incluindo críticas e comentários. Por fim, o docente dava o seu ponto de vista em relação tema exposto.

O *feedback* dos estudantes

De forma geral, os estudantes tiveram uma participação muito activa, não apenas pela actualidade e pertinência dos temas, mas também pela maturidade crítico-analítica que adquiriram durante os 3 anos de formação. Como funcionários públicos na sua maioria e membros da sociedade, têm capacidade de reflectir e debater sobre os valores éticos e deontológico-profissionais. Na perspectiva de analisar sobre a ética e deontologia profissional numa abordagem teórica (o ideal), o que acontece no dia-a-dia nas instituições (o real) e aquilo que constitui o sentimento da sociedade em geral.

Questões de reflexão e desafios

A frequente inobservância dos valores éticos e deontológico-profissionais nos diferentes instituições remete a todos um grande desafio – Mudar o presente cenário.

A mudança do cenário que hoje se vive, passa decididamente por uma reflexão profunda e o desencadeamento de um conjunto de acções que contribuam para erradicação dos males que colocam em crise os bons valores, as boas virtudes, sobretudo o bom senso em todos os níveis. Relacionado a isso, levantam-se as seguintes questões de reflexão:

- Que mecanismos devem ser aplicados para combater a crise ético-profissional que as instituições enfrentam hoje?
- Como erradicar a corrupção, o favoritismo, o nepotismo, o tráfico de influências nas instituições?
- O que deve ser feito para que os interesses pessoais dos funcionários não interfiram no cumprimento das normas e regulamentos das instituições?

Resultados esperados.

Com a leccionação desta disciplina espera-se que os estudantes:

- Saibam discriminar e usar adequadamente os conceitos da ética, moral e deontologia profissional nos seus postos de trabalho. Sejam trabalhadores exemplares no exercício das suas funções;
- Observem não apenas o cumprimento dos valores ético-morais na sociedade onde estão inseridos, mas também cumpram com rigor os deontológico- profissionais no exercício das suas actividades;

- Pratiquem as boas acções, demonstrem as boas virtudes e o bom senso no seu dia-a-dia (como funcionários e como membros da sociedade), como forma de influenciar a mudança de mentalidade das pessoas nos sectores onde trabalham e na sociedade envolvente;
- Promovam palestras inter-sectoriais com o objectivo principal de repor os valores éticos, morais e deontológicos que vão se perdendo com o tempo ao nível dos vários sectores de trabalho;
- Promovam campanhas de sensibilização intra-institucionais, para desencorajar quaisquer atitudes ou comportamentos que ponham em causa os bons valores, as boas virtudes e o bom senso dentro dos sectores de trabalho.

Conclusão

Do exposto acima e da experiência obtida durante o processo das aulas, conclui-se que a ética é a reflexão da moral e a sua origem e evolução estão directamente relacionadas com a teoria ou filosofia moral. O debate sobre os valores ético-morais e deontológico-profissionais evoluiu com o tempo, desde a era clássica até aos nossos dias em função da evolução multidimensional da sociedade humana. A deontologia ou ética profissional constitui a parte aplicada da ética, por se caracterizar pela aplicação dos princípios e normas éticos que regulam a conduta no quotidiano dos grupos sócio-profissionais. A prática da ética e deontologia profissional se demonstra com a observação rigorosa de uma série de virtudes, como, por exemplo, a competência, a coragem, a honestidade, a humildade, a imparcialidade, a lealdade, a prudência, o sigilo, a justiça, o zelo. Contudo, devido a razões de várias ordens, em muitos casos, tem havido registo de conflitos entre os valores ético-morais e deontológico-profissionais acima discutidos, com a satisfação dos interesses particulares de indivíduos singulares ou de grupos profissionais da nossa sociedade hodierna. Todavia, a mudança do presente cenário, passa necessariamente por uma reflexão profunda dos problemas e o desenvolvimento de uma série de acções que visem combater gradualmente os males que colocam em crise os valores éticos, morais e deontológico-profissionais. Neste processo, a mudança de mentalidade em todos os níveis será condição chave para a inversão do presente cenário.

Referências bibliográficas

- AMENDOEIRA, José. *Ética na Administração Pública*. A Ética das Profissões. A Ética e Deontologia Profissional. A partir do debate em torno dos conceitos de Ética e de Profissão. Lisboa, 2012.
- CARAPETO, Carlos e FONSECA, Fátima. *Ética e Deontologia*. Manual de Formação. Ordem dos Engenheiros Técnicos. Lisboa, 2012.
- CHANGEUX, Jean-Pierre (Dir.). *Fundamentos Naturais da Ética*. Lisboa, Insituto Piaget, 1996.
- ESTRELA Maria Teresa, CAETANO Ana Paula. *Ética Profissional Docente*. Do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa, Educa, 2010.
- HEGENBERG, Flávio Edmundo Novaes. *Filosofia Moral: ética, metafísica e historiografia filosófica a partir das ideias de Leônidas Hegenberg*. São Paulo, 2013.
- KIRSCH, Marc. *O Centauro ontológico*. In CHANGEUX, Jean-Pierre (Dir.). *Fundamentos Naturais da Ética*. Lisboa, Insituto Piaget, 1996.
- MENDES, Annita Valléria Calmon. *Ética na Administração Pública Federal: A implementação de Comissões de Ética Sectoriais - entre o desafio a oportunidade de mudar o modelo de gestão*. Brasília, FUNAG, 2010.
- MONTEIRO, A. Reis. *Deontologia das Profissões de Educação*. Coleção de Ciências de Educação e Pedagogia. Coimbra, Edições Almeida, 2005.
- RIBEIRO, Leonardo de Mello. *Meta-ética como confirmação: Anatomia moral de Hume*. Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil, 2012.
- VIEGAS, Mário Alberto e CHIHULUME, Zefanias A. *Manual de Ética e Deontologia Profissional*. Maputo, Universidade Pedagógica. Centro de Educação Aberta e a Distância. 2011.

Apêndice 1 - Quadro de Trabalhos em Grupo

Nº de ordem	Tema	Bibliografia básica
1º Grupo	Direitos dos Funcionários e Agentes do Estado	REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. <i>Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado</i> . Imprensa Nacional. Maputo, 2009.
2º Grupo	Deveres dos Funcionários e Agentes do Estado	BOLETIM DA REPÚBLICA (Suplemento). <i>Regulamento do Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado</i> . Decreto do Conselho de Ministros 62/2009 de 8 de Setembro. I Série, nº 35.
3º Grupo	Ética e Deontologia Profissional na Função Pública: Ética do Professor	ESTRELA, et al. <i>Formação ético-deontológica de Professores do ensino Superior</i> : Subsídios para um debate. SÍSIFO. Portugal, 2008. ESTRELA Maria Teresa, CAETANO Ana Paula. <i>Ética Profissional Docente</i> . Do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa. Educa, 2010
4º Grupo	Corrupção como desvio a Ética e Deontologia	REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. <i>Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado</i> . Imprensa Nacional. Maputo, 2009. Centro de Integridade Pública. <i>Legislação Anti-Corrupção em Moçambique</i> . Contributos para melhoria do quadro-legal anti-corrupção em Moçambique. Maputo, 2008.
5º Grupo	Nepotismo, clientilismo e patrimonialismo,	REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. <i>Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado</i> . Imprensa Nacional. Maputo, 2009.
6º Grupo	Amiguismo e favoritismo como desvio a Ética e Deontologia	REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. <i>Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado</i> . Imprensa Nacional. Maputo, 2009.
7º Grupo	As etapas de um processo disciplinar	REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. <i>Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado</i> . Imprensa Nacional. Maputo, 2009.

Elaborado pelo autor, 2014