

UDZIWI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA



Ano VII, Número 25, Junho - 2016

Educativas. Educação. Ciência da
Políticas. Educação. Ciências da

Centro de Estudos de Políticas Educativas-CEPE



Equipa Editorial

Direcção

Directora - Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique

Director-Adjunto - Félix Singo, Universidade Pedagógica, Moçambique

Comissão Editorial

Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique

Geraldo Deixa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Suzete Lourenço Buque, Universidade Pedagógica, Moçambique

Benvindo Maloa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Conselho Editorial

Alberto Graziano, Universidade Pedagógica, Moçambique

Argental do Amaral, Universidade Pedagógica, Moçambique

Azevedo Nhantumbo, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Begoña Vitoriano Villanueva, Universidade Complutense de Madrid

Camilo Ussene, Universidade Pedagógica, Moçambique

Carla Maciel, Universidade Pedagógica, Moçambique

Crisalita Djeco Funes, Universidade Pedagógica, Moçambique

Cristina Tembe, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Daniel Agostinho, Universidade Pedagógica, Moçambique

Félix Mulhanga, Universidade Pedagógica, Moçambique

Francisco Maria Januário, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Geraldo Ernesto Mate, Universidade Pedagógica, Moçambique

Gil Gabriel Mavanga, Universidade Pedagógica, Moçambique

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

Jó Capece, Universidade Pedagógica, Moçambique

José Manuel Flores, Universidade Pedagógica, Moçambique

José Matemulane, Universidade Pedagógica, Moçambique

Laurinda Sousa Ferreira Leite, Universidade do Minho, Portugal

Lourenço Cossa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Manuel Guro, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

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

Marielda Ferreira Pryjma, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Nevensha Sing, Universidade de Johannesburg, África do Sul

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

Rogério José Uthui, Universidade Pedagógica, Moçambique

Equipa Técnica

Cláudia Jovo, Universidade Pedagógica (Coordenadora da Equipa Técnica)

Germano Diogo, Universidade Pedagógica

Armando Machaieie, Universidade Pedagógica

Título: UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica

Publicação: Semestral

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

DISP. REG^o/GABINFO-DEC/2008

ISSN: 2518-2242

Índice

Nota Editorial	4
Avaliação da qualidade das práticas educativas na Educação Pré-escolar no Infantário Provincial de Sofala	8
<i>Dilsa Neide De Jesus Ho-Poon</i>	
Literatura infantil no Ensino Básico moçambicano: uma estratégia de iniciação à leitura no I Ciclo	26
<i>António Domingos Cossa</i>	
Análise dos factores da textualidade no conto “O cesto” de Mia Couto: uma abordagem à luz da Linguística Textual.....	44
<i>Ângelo Américo Mauai</i>	
Análise do Processo de Exames Extraordinários da Disciplina de Geografia 10ª classe do Ensino Secundário Geral – Massinga.....	56
<i>Yassine Mussagy Chutumia</i>	
Autorregulação e o rendimento escolar dos estudantes do Ensino Superior: uma análise em função do género	69
<i>Mauricio Vasco Nhachengo</i>	
Desafios da implementação do novo currículo na Universidade Pedagógica	81
<i>Ana Paula Camuendo e Paula Cruz</i>	
Avaliação do desempenho dos formados no curso de Filosofia na UP-Quelimane: estudo de caso nas Escolas Secundárias Patrice Lumumba e 25 de Setembro- Quelimane	88
<i>Guido Paulino Muamuiro</i>	
Avaliação e qualidade no Ensino Superior: concepções e práticas de professores e alunos universitários na Cidade da Beira	107
<i>Celso Velema Jossias Miambo</i>	
Exploring the effects of school-level and contextual factors on educational effectiveness in Mozambique	124
<i>Carlos Lauchande & Sarah Howie</i>	
Normas de publicação na Revista UDZIWI.....	159

Estimado leitor,

Colocamos à sua disposição a Revista UDZIWI - Revista de Educação da Universidade Pedagógica (UP), Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE). Estamos no sétimo ano de existência da Revista e este número 25 apresenta melhorias significativas. Crescemos graças a si. A Revista conta agora com uma equipa editorial mais robusta. Apresentamos nesta edição a Direcção da Revista, a Comissão Editorial, o Conselho Editorial e a Equipa Técnica.

O nosso Conselho Editorial ampliou-se e internacionalizou-se, contamos com o apoio de docentes e pesquisadores de vários países e de outras universidades de Moçambique. Este reforço visa a realização da revisão de pares mais especializada e envolvente, contribuindo para a melhoria da qualidade da nossa Revista.

Para além desse esforço de ampliar a participação, este número 25 apresenta o ISSN, obtido pela Direcção da Revista no dia 22 de Junho de 2016, após solicitação ao ISSN International Centre. Este passo foi significativo para o CEPE e para todos os docentes e pesquisadores envolvidos na Revista, e um momento especial, uma vez que foi a primeira Revista da UP com este registo internacional, estimulando desta maneira as restantes Revistas . Os passos que se seguem brevemente são colocar a Revista no formato OJS (Open Journal System) e fazer a sua indexação.

Com a necessidade de tempo para melhor nos organizarmos, este ano de 2016 a nossa Revista passa a ser semestral.

A Revista que colocamos ao seu dispor apresenta um total de 09 artigos.

O primeiro artigo, intitulado "*Avaliação da qualidade das práticas educativas na Educação Pré-escolar no Infantário Provincial de Sofala*" de Dilsa Neide de Jesus Ho-Poon, tem como objectivo avaliar as práticas educativas implementadas pelos educadores em relação às crianças da pré-escola. A autora conclui que as educadoras não utilizam métodos específicos para avaliar o desenvolvimento das crianças, e que a maior parte delas não diversificam as actividades das crianças. Sugere à direcção do infantário supervisionar as actividades realizadas pelos educadores e a incentiva-los a participar em cursos ligados à educação infantil para melhor atenderem às necessidades das crianças.

António Domingos Cossa, no artigo intitulado "*Literatura infantil no Ensino Básico moçambicano: uma estratégia de iniciação à leitura no I Ciclo*", tenta compreender a contribuição da Literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem da leitura no I Ciclo de

Ensino Básico. Conclui que existe um desfazamento entre as políticas educativas e as estratégias vigentes neste subsistema e propõe a introdução do ensino da leitura com recurso à literatura tradicional local por ser lúdica e pedagógica.

O terceiro artigo, de Ângelo Américo Mauai, debruça-se sobre a "*Análise dos factores da textualidade no conto 'O cesto' de Mia Couto: uma abordagem à luz da Linguística Textual*". O autor pretende apresentar uma descrição e explicação da funcionalidade dos factores da textualidade no conto "O cesto" constante na obra "O fio das Missangas" de Mia Couto, um contista e romancista moçambicano. Conclui que a produção textual caracteriza-se por ser activa e contínua de sentido e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos activados necessariamente em relação a um dado contexto sócio-cultural de enunciação.

O texto intitulado "*Análise do Processo de Exames Extraordinários da Disciplina de Geografia, 10ª classe do Ensino Secundário Geral – Massinga*" de Yassine Mussagy Chutumia, apresenta como preocupação identificar as causas das elevadas reprovações nos exames extraordinários. Os resultados da pesquisa apontam como principais causas das reprovações nos exames extraordinários, a fraca preparação dos candidatos, a falta de auto-didactismo, a falta de cultura de estudo, o facto de alguns dos examinandos não estudarem durante o ciclo de aprendizagem e não terem orientação de um professor. Ainda conclui que o exame extraordinário é encarado como uma forma de obter o diploma, como uma via a percorrer para se ter acesso a um nível mais elevado e não como um momento de aprendizagem. Como sugestão, aponta a necessidade de introdução de sistemas de testes modulares e centros de preparação de exames.

O quinto artigo, "*Autorregulação e o rendimento escolar dos estudantes do Ensino Superior: uma análise em função do género*" de Mauricio Vasco Nhachengo, descreve o construto autorregulação da aprendizagem, discutindo suas fases, componentes e importância no cenário educacional contemporâneo. Dentre várias conclusões, constata que existe diferenciação da autorregulação em função do género dos estudantes, contudo as diferenças verificam-se em algumas dimensões da autorregulação, sendo que os homens (rapazes) são mais autorreguladores na execução, enquanto que na dimensão avaliação as mulheres (raparigas) mostram-se mais autorreguladoras que os homens, mas em relação a planificação não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Ana Paula Camuendo e Paula Cruz apresentam-nos o artigo "*Desafios da implementação do novo currículo na Universidade Pedagógica*", com o objectivo de verificar quais têm sido os grandes desafios da implementação do novo currículo na UP e como garantir a eficiência e

eficácia do novo currículo. As autoras concluem que há dificuldades dos professores na implementação de novas estratégias de ensino e na interpretação do sistema de créditos académicos e sugerem redesenhar alguns cursos e desenhar outros novos, proporcionar acções sistemáticas de capacitação dos professores e proporcionar à comunidade académica em geral um ambiente de pesquisa científica que se reflecta num desenvolvimento institucional qualitativo.

O sétimo artigo, intitulado "*Avaliação do desempenho dos formados no curso de Filosofia na UP-Quelimane: estudo de caso nas Escolas Secundárias Patrice Lumumba e 25 de Setembro-Quelimane*" de Guido Paulino Muamuiro, tem como objectivo geral avaliar o desempenho dos professores formados no curso de Filosofia, na UP-Quelimane. O autor destaca que os professores necessitam de melhor formação de base para ministrarem a disciplina Filosofia e há necessidade de melhorar aspectos relacionados com o seu compromisso profissional docente.

O artigo de Celso Velemo Jossias Miambo "*Avaliação e qualidade no Ensino Superior: concepções e práticas de professores e alunos universitários na Cidade da Beira*" visa analisar as concepções e práticas de avaliação junto de professores e alunos no contexto da UP - Beira, com vista a explorar em que medida expressam uma premissa para o melhoramento da qualidade educacional. Os resultados indicam a prevalência de concepções e práticas avaliativas associadas ao rendimento escolar, numa lógica fundada nos paradigmas tradicionais, fraca contribuição para a afirmação de um sistema educativo comprometido com a necessidade de formar cidadãos com alto nível de competências éticas e técnicas, como base para que possam intervir activa e construtivamente no desenvolvimento do país. O autor sugere a adopção de práticas com referência ao modelo crítico-reflexivo e dialéctico, tendo a tónica subjacente na construção da aprendizagem.

O nono e último artigo, de Carlos Lauchande e Sarah Howie "*Exploring the effects of school-level and contextual factors on educational effectiveness in Mozambique*" visa avaliar os factores sistémicos que influenciam o sistema de educação em Moçambique, comparando os resultados do desempenho dos alunos da sexta classe, a leitura e escrita, na avaliação do Southern Africa Consortium for Monitoring Education Quality, (SACMEQ II) realizada em 2000 com os da avaliação SACMEQ III, levada a cabo em 2007. Os resultados sugerem que o contexto socioeconómico do aluno é um dos factores que mais contribui para explicar a variância do desempenho dos alunos em 2007, comparativamente ao ano 2000, ou seja, a percentagem da variância explicada pelo factor socio económico, sobe de 9% em 2000 para 32% em 2007. Para

os autores, esta subida, poderá estar a reflectir um aumento do efeito das desigualdades socio-económicas no acesso e qualidade da educação.

Desejamos a todos uma óptima leitura!

Avaliação da qualidade das práticas educativas na Educação Pré-escolar no Infantário Provincial de Sofala

Dilsa Neide de Jesus Ho-Poon¹

Resumo

O presente estudo realizou-se no Infantário Provincial de Sofala, com o objectivo de avaliar as práticas educativas implementadas pelos educadores em relação às crianças da pré-escola, e também caracterizar os métodos de avaliação implementados pelos educadores. O problema cinge-se em compreender como decorre o processo educativo na pré-escola do infantário, e como os educadores avaliam as aprendizagens das crianças que encontram-se aos seus cuidados. O objecto de estudo são as práticas educativas dos educadores em relação às crianças efectivas do infantário. Para a efectivação da pesquisa recorri a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. As técnicas de observação e entrevista, serviram para recolher dados pertinentes numa amostra de 6 educadoras de infância. Os resultados obtidos possibilitaram concluir que: as educadoras não utilizam métodos específicos para avaliar o desenvolvimento das crianças, e que a maior parte delas não diversificam as actividades das crianças. Constatou-se ainda que a falta de auto-avaliação por parte dos educadores faz com que estes não repensem nos métodos e actividades por eles implementados. Outro aspecto a salientar é que não é feita uma avaliação interna. Como sugestão, aconselha-se à direcção do infantário a supervisionar as actividades realizadas pelos educadores e a incentiva-los a participar em cursos ligados à educação infantil para melhor atenderem às necessidades das crianças.

Palavras-chave: Avaliação, Qualidade, Educação Pré-Escolar, Práticas Educativas.

Abstract

This study took place in Sofala Provincial Nursery, in order to assess the educational practices implemented by educators in relation to children of pre-school, and also characterize the evaluation methods implemented by educators. The main problem is in understanding how the educational process takes place in pre-school nursery, and how educators evaluate the learning of children who are in their care. The object of study is the educational practices of educators regarding the actual kindergarten children. In order to complete the survey resorted to bibliographic research and field research. The observation and interview techniques, served to collect data relevant a sample of 6 kindergarten teachers. The results allowed concluding that: the teachers do not use specific methods to assess the development of children, and that most of them do not diversify the activities of children. It was found still that lack of self-evaluation by teacher's makes these not rethink the methods and activities they implemented. Another aspect to note is that is not made an internal evaluation. As a suggestion, it is advisable to the direction of nursery school to supervise the activities by educators and encourage teachers to participate in the education child related courses to better meet the needs of children.

Keywords: Evaluation, Quality, Pre-School Education, Educational Practices

¹ Licenciada em Psicologia Escolar. Mestre em Psicologia Educacional. Actualmente é Doutoranda em Psicologia Educacional, Área de Problemas de Comportamento, Diagnóstico e Aprendizagem na Universidade Pedagógica.

Introdução

Ao longo dos anos, a educação pré-escolar em Moçambique tem sofrido algumas alterações positivas, e em face disto, existe necessidade de avaliar a qualidade do desempenho dos educadores de infância em prol do desenvolvimento das crianças. Neste âmbito, a avaliação surge como uma ferramenta importante do processo educativo, enquanto elemento regulador das práticas educativas e da qualidade da aprendizagem. Mas, a avaliação pode tornar-se difícil de interpretar tendo em conta a diversidade de contextos em que ela ocorre, bem como a formação dos próprios educadores de infância.

A questão relacionada a avaliação da qualidade do ensino é abordada em vários níveis, e nota-se que o foco desta questão relaciona-se a relevância do próprio currículo, a qualidade da formação dos educadores de infância, o nível de aprendizagem dos alunos, e os meios e métodos de ensino utilizados.

Em Moçambique, existe o Plano Estratégico do sector da educação, elaborado pelo Ministério da Educação, que visa facilitar a planificação, execução, monitoria e avaliação. Este Plano abrange o ensino Pré-escolar, Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Adultos, Ensino Secundário Geral, Ensino Técnico-Profissional, Ensino Superior e Desenvolvimento Administrativo e Institucional.

Segundo o Plano Estratégico de Educação (2012), em cada nível dos programas sectoriais é definido um objectivo geral e três objectivos específicos, que centram-se em :

- Acesso e retenção: onde o foco é assegurar a inclusão e equidade;
- Qualidade: melhorar a aprendizagem do aluno;
- Desenvolvimento institucional: promover uma boa governação.

Para além deste Plano Estratégico, Moçambique tem o DICIPE (Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-escolar - 2012-2016), que tem como finalidade o desenvolvimento da criança dos 0-5 anos. Este é um programa multisectorial de acções e cuidados estratégicos direccionados à criança desde o pré-natal até aos 5 anos, que corresponde a idade pré – escolar, com o objectivo de garantir o desenvolvimento integral da criança.

Segundo o DICIPE (2012), os dados do INE (2007) apontam que Moçambique tem uma população aproximada em 22 milhões de habitantes dos quais 20% do total da população corresponde a crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 5 anos. Destes 20% somente

4% de crianças beneficiam-se de creches ou outras instituições de educação pré-escolar formal, bem como o ensino pré-primário.

A maior parte destas crianças que frequentam a pré-escola beneficiam de um acompanhamento por pessoas não providas de competências psicopedagógicas para o efeito. Tendo em conta que a educação pré-escolar é primordial para a formação da personalidade da criança, vários estudos apresentados pela UNESCO (2007), salientam a importância de estimular adequadamente esta fase de desenvolvimento pré-escolar, pois, quando se faz uma comparação entre as crianças que frequentaram o ensino pré-escolar e as que nunca tiveram uma experiência semelhante, notam-se diferenças significativas ao nível do desenvolvimento cognitivo, social e psicossocial.

Muitos educadores não tomam em consideração que a fase pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento posterior da criança, e que é nesta fase que se deve evidenciar a importância da educação adequada para as crianças, uma vez que é nesta fase que se começa a formar o pensamento lógico, a orientação espacial, o desenvolvimento motor, aspectos que serão importantes para um melhor aproveitamento do seu percurso escolar (UNESCO, 2010). Deste modo, é importante um ambiente estimulador, onde a criança tenha possibilidades de ver, sentir, ouvir, desenvolver e explorar as suas necessidades e habilidades, e também conhecer os seus limites.

Contudo, os educadores devem ter em conta que a quantidade de estímulos deve respeitar o crescimento, desenvolvimento, capacidades, interesses e possibilidades das crianças, tendo como indicador sua faixa etária. E também que a aprendizagem da criança ocorre no momento em que ela interage com o mundo, estando em contacto directo com adultos e crianças (KRAMER, 2000).

Neste âmbito, para me socializar de forma mais aprofundada com esta situação, privilegiei a realização de observações no Infantário Provincial de Sofala (IPS), onde, a partir de dois instrumentos (um guião de entrevista e um guião de observação) recolhi dados preliminares que sustentaram a necessidade de prosseguir com a pesquisa.

Constatei que o IPS acolhe crianças dos 0-5 anos, nomeadamente, crianças em idade pré-escolar com diversos problemas. Neste grupo etário destacam-se crianças vítimas de abuso físico, sexual, psicológico, vítimas de HIV/SIDA, crianças órfãs e com deficiência física e/ou mental.

Como psicóloga educacional, interessa-me avaliar a qualidade das práticas educativas em prol do desenvolvimento das crianças, e para tal, preocupa-me também compreender como os

centros de acolhimento prestam ajuda a estas crianças, se os regulamentos são cumpridos, como é feita a avaliação do programa do centro, e quais são os instrumentos que os educadores utilizam para avaliar as crianças.

Outro aspecto que me impulsiona para este estudo é o facto de, no nosso contexto moçambicano, a maioria dos educadores não terem formação em educação de infância. Verifiquei ainda que muitos dos educadores trabalham nestes centros somente para obterem um salário, que muitas vezes não corresponde às suas expectativas.

Perante estas constatações, surge a necessidade de perceber como têm sido avaliadas as práticas educativas/pedagógicas destes educadores, e o que eles têm feito para promover o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social, afectivo da criança.

Este é um estudo que acredito que irá despertar o nosso interesse em avaliar o que pode ser feito para melhorar a qualidade dos nossos centros, tendo em conta a melhoria do desempenho das nossas crianças. O modelo argumentativo utilizado para este estudo foi a causa-consequência.

Educação Pré-Escolar

Desde a antiguidade até aos nossos dias que a educação infantil vem ganhando um papel muito importante para o desenvolvimento da criança, e à medida que a globalização vai-se intensificando, as creches vão ganhando mais responsabilidades pela educação da pré-escolaridade das crianças, uma vez que seus pais não têm tempo suficiente de educá-las, devido a pressão do trabalho.

Na década dos anos 50, as pré-escolas foram surgindo com o objectivo de preparar crianças sem condições para o ensino fundamental. E a América foi o berço do surgimento das pré-escolas e depois estas foram espalhando-se pelo mundo afora.

DROUET (1990), afirma que no Brasil, além das creches e escolas maternas, começaram a surgir os jardins-de-infância, que eram caracterizados por serem escolas particulares de elevado custo. As actividades desenvolvidas pelas educadoras nestes jardins eram de socialização e recreação, ficando para as instituições públicas a função de protecção, abrigo e alimentação.

Conforme KRAMER (2000) a pré-escola é o lugar que propicia o desenvolvimento infantil, que valoriza e amplia os conhecimentos da criança, possibilita a construção da autonomia, cooperação, criatividade, criticidade, responsabilidade, favorece um autoconceito positivo e o exercício da cidadania. Deste modo, o desenvolvimento da criança é influenciado

pela creche, pela família e pelas características da própria criança. A creche proporciona às crianças novas aprendizagens, experiências e oportunidades (LORDELO, 2002).

Para Moçambique, o ensino pré-escolar, é aquele ministrado em creches e jardins-de-infância, destinado à educação de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. É objectivo do ensino pré-escolar estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades (Lei 6/de Maio de 1992).

A lei acima mencionada salienta ainda, o direito à Educação, e valoriza a necessidade de desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral.

Portanto, para que os objectivos traçados sejam cumpridos, é fundamental que os agentes envolvidos no processo, nomeadamente, os pais/encarregados, os educadores, a comunidade, estejam conscientes do seu papel no processo educativo. Devem ainda, ter em conta que uma das finalidades da pré-escola é a criação de condições para o sucesso da aprendizagem das crianças, e para que isso aconteça é indispensável o incentivo para a promoção da formação da auto-estima da criança e o desenvolvimento de competências e potencialidades da criança.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) (1997), a Lei - Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97), estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação a longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Este princípio articulado a lei acima mencionada, tem como objectivos :

- apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos,
- proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual,
- promover a sua integração equilibrada na vida da sociedade,
- estimular a capacidade de cada criança e favorecer a sua formação,
- contribuir para a estabilidade afectiva, social e intelectual, e seu desenvolvimento motor,
- incutir hábitos de higiene e saúde e,
- prepará-la para uma escolaridade bem sucedida.

O papel do educador e as práticas educativas

A educação é um dos factores essenciais que condicionam o desenvolvimento da personalidade da criança, seja ela formal ou informal, e esta contribui bastante para as diferenças individuais entre os alunos.

A educação é o conjunto das acções, processos, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação activa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (NIVAGARA, 2011:317).

O professor, no dizer de Pelikan (1983:143) citado por NIVAGARA (2011:321), “*educa simultaneamente dúzias (senão, centenas) e dirige o seu desenvolvimento, crianças com capacidades diferentes, tendências, aptidões e habilidades, com noções de moral, qualidades de vontade e carácter diferentes*”.

Tendo em conta que a educação é crucial para o desenvolvimento humano, então o educador na pré-escola é visto como alguém com conhecimento capaz de criar condições de proporcionar aprendizagens das crianças de uma forma prazerosa. Este deve ser capaz de recolher dados em relação a cada criança, observar as actividades, e na base dos dados que irá recolher, ser capaz de fazer uma avaliação das acções da criança e propor estratégias que se ajustem às suas necessidades.

O papel do professor/ educador é decisivo para a formação da personalidade da criança que ele está a educar hoje, e na formação pessoal e profissional do jovem do amanhã. Dependendo da forma como este se relaciona com a criança, vai determinar também o tipo de relacionamento que estes vão ter, relacionamento este que deve estar centrado em valores morais, éticos e culturais.

ZABALZA (2004) reforça a ideia de que o bom desempenho de um educador é medido pela qualidade nas suas reflexões, de modo a poder pesquisar, analisar e se informar, para futuramente estar mais apto nas suas atitudes e respostas educativas.

Neste âmbito, o objectivo primordial do desempenho do educador deve se basear numa pedagogia de qualidade, que faça com que o currículo seja flexível de modo a respeitar e privilegiar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Os educadores de infância devem ser especialistas capazes de ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades, seus medos, anseios, expectativas. Devem manter uma relação de afecto com as crianças de modo que estas sintam-se

seguras, pois, através dessa interacção, a criança facilmente vai interagir com os objectos e construir conhecimentos.

Avaliação da Qualidade na Educação de Infância

A avaliação é considerada por todos como um grande património, e encontra destaque nas agendas políticas do governo. Encontra-se relacionada à tomada de decisões e a selecção. Esta é percebida a partir de vários pontos de vista tendo em conta a perspectiva de cada autor, torando-se deste modo polissémica.

Para KRAEMER (2006), avaliação vem do latim *a+Val are*, que significa atribuir valor e mérito ao objecto em estudo. Deste modo, torna-se um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é a reflexão transformada em acção, isto porque a avaliação não pode ser estática nem ter carácter classificatório (HOFFMAN, 1993).

Na perspectiva dos autores acima mencionados, podemos considerar a avaliação como um instrumento importante não só para o professor, como também para o processo educativo. Através dela, podemos avaliar a aprendizagem dos alunos, e também avaliar o desempenho do professor, tendo em consideração os objectivos pré-estabelecidos.

Segundo SIMÕES (1993), a avaliação é uma dinâmica de partilha que requer tempo e tem de ser apoiada por estruturas que estimulem o diálogo e a colaboração. Em contrapartida para BOTH (2007), a avaliação é considerada como um processo comparativo, onde esta se encontra vinculada, de um lado, pela qualidade do desempenho e, do outro lado, sobre a quantidade de actividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor.

A avaliação poder ter um significado construtivo, e HOFFMAN (1996) salienta que é necessário que as actividades desenvolvidas por um educador apresentem um encadeamento lógico, visando a ampliação de descobertas favorecidas pela rentabilização de vivências da criança.

Na perspectiva de PERRENOUD (1999), existem dois tipos de avaliação, a avaliação como selecção e a avaliação como aprendizagem. Enquanto a avaliação como selecção não tem carácter formativo, a avaliação como aprendizagem tem como preocupação garantir a aprendizagem, com base na individualização do ensino.

Guba e Lincoln (1990) citados por FERNANDES (2008), identificam a existência de três gerações de avaliação que vêm sendo desenvolvidas ao longo dos tempos: a avaliação como medida, a avaliação como descrição e a avaliação como juízo de valor.

A avaliação como medida está relacionada com as normas, e considera a existência de um sistema estabelecido como norma em que o desempenho do aluno é o elemento fundamental. Reflete o modelo de ensinar em que o professor é o principal detentor do conhecimento, sendo atribuído ao aluno um papel passivo.

A segunda geração da avaliação é a descrição, preocupa-se com a relação entre os objectivos traçados e o desempenho dos alunos. Neste modelo, apresenta-se a necessidade de se adequar o currículo em torno dos objectivos relacionados com o desempenho dos alunos.

A terceira geração é a avaliação como juízo de valor ou julgamento, é caracterizada pela atenção aos objectivos, aos instrumentos, à decisão da acção, ao contexto e ao próprio avaliador.

Os autores acima citados propõem a existência de um quarto tipo de avaliação que é a construtivista, baseada numa avaliação formativa, que permita a interação, análise e re-análise, utilizando uma variedade de estratégias e técnicas, integradas no processo de ensino-aprendizagem.

Actualmente, vem se falando da avaliação da qualidade no processo educacional, devido aos vários desafios pelos quais o mercado de trabalho e a globalização vêm impondo. E falar de avaliação de qualidade implicar fazer uma avaliação do próprio currículo, do programa, da política implementada, do sistema educacional, dos projectos educativos, das infraestruturas escolares, equipamentos e do rendimento escolar.

Um dos desafios que encontramos na avaliação é o reconhecimento em identificar a potencialidade do aluno. Para identificação ou avaliação dessa potencialidade, verifica-se o nível e ritmo de aprendizagem deste, a sua individualização na aprendizagem, o nível de compreensão da matéria, e deve-se ter sempre em conta as próprias características do aluno.

Existem três modalidades de avaliação a destacar no processo de avaliação: a diagnóstica, a formativa, a e a sumativa. BLAYA (2007) frisa que a avaliação diagnóstica tem dois objectivos que são essenciais, onde o primeiro centra-se em identificar as competências do aluno e o segundo é adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. Esta avaliação pode ser encarada como aquela que se faz antes da acção e que exerce função de previsão.

A avaliação formativa está mais preocupada com a reorientação do processo de ensino-aprendizagem, não se preocupando com a nota do aluno, mas como o aluno obteve a nota (Ibd). Na visão de PERRENOUD (1999) avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.

Para FISCHER(2004), a avaliação formativa é um processo de parceria, onde devem estar envolvidos todos aqueles que conhecem a criança. Frisa ainda, a importância da participação da

família no processo que facilitará a compreensão e a valorização da componente educativa do jardim de infância.

Por último temos a avaliação sumativa que segundo KRAEMER (2006) está preocupada com o nível de rendimento do aluno no final de um semestre, ou no final do ano. Esta avaliação é percebida por FISCHER (2004), como aquela que fornece elementos mensuráveis, e é efectuada em momentos de mudança.

Bredenkamp e Rosengrant (1993) citados por GASPAR e SILVA (2010), afirmam que avaliar na pré-escola implica observar, registar as habilidades desenvolvidas pelas crianças, com o interesse de tomar decisões educativas. Uma atenção de qualidade dispensada às crianças nos primeiros anos da sua vida pode impulsionar o seu sucesso na vida escolar (UNESCO, 2010).

A avaliação na pré-escola serve para identificar o nível de desenvolvimento sócio-afectivo, cognitivo e motor das crianças, e na base desta avaliação é possível identificarmos o nível de aprendizagem da criança, procurando verificar se esta criança está progredindo ou não.

ZABALZA(2000), salienta a existência de três principais pontos da avaliação neste nível de desenvolvimento:

- a avaliação das crianças deve ser descritiva e não valorativa;
- a avaliação do currículo deve avaliar todas as áreas do currículo;
- a avaliação dos educadores deve centrar-se na sua auto-reflexão, analisar os aspectos a melhorar, criar instrumentos de avaliação, tendo em atenção a faixa etária e os processos de aprendizagem e desenvolvimento da mesma.

Ao falarmos de qualidade na educação de infância, Kontos e Wilcox-Herzog (1997) citados por GASPAR E SILVA(2010) dizem que deve-se considerar três aspectos: o envolvimento do educador, o tipo de actividades desenvolvidas e a organização que este estabelece na sala de aula. Segundo os autores, estes são aspectos essenciais para que se verifique o desenvolvimento de competências nas crianças.

Segundo o DICIPE (2012), alguns dados mostram que a Educação Pré-escolar em Moçambique ainda não oferece a qualidade necessária para que a criança possa desenvolver-se integralmente. Os serviços prestados pelos educadores de infância não são adequados ao desenvolvimento integral das crianças, e os educadores de infância ainda não têm carteira profissional nem categorial salarial.

Instrumentos de Avaliação

ZABALZA (1994) refere que qualquer instrumento de avaliação é utilizado para obter informações sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo EICHMANN (2014), as técnicas e instrumentos de avaliação são diversificados e devem se basear na observação e registo. Deste modo, podemos enumerar: a observação, as entrevistas, as narrativas, as fotografias, as gravações áudio e vídeo, os registos de auto-avaliação, os portfólios construídos com as crianças, os questionários à criança, pais e outros parceiros.

Dentre os vários instrumentos mencionados acho pertinente fazer menção ao portfólio por tratar-se de um instrumento pouco utilizado e conhecido pelas educadoras. O portfólio é um instrumento que realça a importância da participação da criança, tendo o educador a tarefa de promover a participação desta de forma intensa, dando oportunidade para decidir como quer construir e decorar o seu portfólio (EICHMANN, 2014).

Segundo SÁ-CHAVES (2007), os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factor de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem.

Metodologia

Para este estudo optei por uma investigação qualitativa de carácter interpretativo. Os objectivos do estudo centram-se em avaliar as práticas educativas implementadas pelos educadores em relação às crianças da pré-escola e também caracterizar os métodos de avaliação implementados pelos educadores.

Participantes

Contei com a participação de 6 (seis) educadoras de infância do IPS, no ano de 2015, com idades compreendidas entre os 21 aos 40 anos, de ambos os sexos, e com níveis de formação diferenciados, como ilustra a tabela abaixo. A escolha recaiu sobre estas seis (6) educadoras porque são as educadoras que trabalham com as crianças dos 2 aos 5 anos de idade.

Tabela 1: Caracterização da amostra.

	<i>n</i>	<i>NB</i>	<i>NM</i>	<i>TP</i>	<i>L</i>
Sexo					
Masculino	00	00	00	00	00
Feminino	06	04	01	01	00
Totais	06	04	01	01	00

NB- Nível básico

NM- Nível Médio

TP- Ensino técnico Profissional

L- Nível de licenciatura

É importante referir neste ponto, que estas seis educadoras não têm nenhuma formação ligada a área de educação de infância, e que elas optaram por trabalhar nesta área por falta de emprego.

Instrumentos

As técnicas utilizadas neste estudo foram a observação e a entrevista. A observação ocorreu de forma espontânea e informal, aquando das visitas ao infantário, e serviu para observar os métodos implementados pelas educadoras para avaliar as crianças, a relação educadora-criança, bem como a relação criança-criança.

A entrevista, de perguntas abertas, contendo 11 itens, era composta por três partes: a primeira parte relacionada aos dados sociodemográficos das educadoras, na segunda parte as perguntas incidiam sobre a formação das educadoras, as actividades desenvolvidas com as crianças em prol do seu desenvolvimento e a terceira parte era referente à avaliação do processo educativo e das suas práticas educativas com as crianças.

Procedimentos de recolha de dados

O primeiro contacto com a direcção do IPS foi para falar do objectivo da pesquisa. Depois da credenciação para o efeito, seleccionei a amostra do estudo que foram 6 (seis) educadoras que atendem as crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade.

A administração das entrevistas às educadoras foi precedida de uma explicação dos itens que a compõem. Estes foram elaborados tendo em conta os meus objectivos de estudo. As entrevistas foram realizadas separadamente e em locais reservados, no interior da própria instituição.

Na base de uma grelha de observação estruturada, consegui recolher dados em relação às avaliações efectuadas pelas educadoras. Seguiu-se por fim a fase de análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas.

Apresentação dos Resultados e Discussão

O infantário atende actualmente cerca de 56 crianças efectivas, que estão distribuídas por 6 grupos, e as idades variam de 0 aos 5 anos, como se reporta a seguir:

Tabela 2: Distribuição das crianças por grupos de idades

Distribuição por Idades	Número das crianças	Distribuição por Idades	Número das crianças
Dos 0 m aos 6 m	5 (cinco) crianças	Dos 18 m aos 24 m	6 (seis) crianças
Dos 7 m aos 12 m	6 (seis) crianças	Dos 2 aos 3 anos	15 (quinze) crianças
Dos 12 m aos 18 m	5 (cinco) crianças	Dos 4 aos 5anos	19 (dezanove) crianças
Total	56 crianças		

Fonte: Direcção do IPS

O número representado na tabela 2 comporta crianças com vários problemas, como deficiência física, deficiência mental, problemas de motricidade, crianças vítimas de HIV/SIDA, crianças com tuberculose e crianças órfãs.

Tabela 3: Idade, nível de escolaridade e estado civil das educadoras

Educadora	idade	Nível de escolaridade	Estado civil	Experiência em educação de infância	Grupo de crianças
Educadora 1	26	Ensino Básico	Solteira	3 anos	2/3 anos
Educadora 2	35	Ensino Básico	Casada	2 anos	4/5 anos
Educadora 3	21	Ensino Básico	Solteira	1 ano	2/3 anos
Educadora 4	33	Técnico Profissional	Divorciada	4 anos	2/3 anos
Educadora 5	40	Ensino Básico	Casada	10 anos	4/5 anos
Educadora 6	38	Ensino Médio	Casada	3 anos	4/5 anos

A partir dos dados apresentados na tabela 3, podemos destacar que das 6 educadoras, 3 delas são casadas, 2 são solteiras e 1 é divorciada. É importante referir que para cada turma existem duas educadoras e estas trabalham em turnos.

Quanto ao nível de escolaridade, pode-se evidenciar que quatro (4) educadoras têm o ensino básico concluído, uma (1) educadora tem o nível médio e uma (1) educadora o nível técnico profissional.

Segundo PACHECO (1993), o ensino é uma profissão que exige uma constante evolução e adaptação a situações novas. Partindo da ideia do autor referenciado, é importante que as educadoras de infância tenham formação psicopedagógica para atender aos diversos problemas que as crianças possam apresentar ao longo do seu desenvolvimento. Pensemos, se houver um nível de desenvolvimento pessoal e profissional por parte das educadoras, a instituição também sairá a ganhar, porque haverá qualidade ao nível do ensino.

FORMOSINHO (2002) afirma que a qualidade da formação dos professores e do ensino que praticam deve ser vista não somente no contexto sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, incluindo os educadores, crianças, auxiliares e funcionários.

Deste modo, é importante salientar que os educadores de infância devem estar actualizados e implementar nas suas aulas actividades que ajudem no desenvolvimento de todas as esferas. Estes devem ser reflexivos e ter um espírito crítico para desempenhar com eficiência o seu trabalho.

Questionadas acerca da opção por trabalhar com crianças do IPS, foi possível constatar que a maioria delas, o que perfaz cinco (5) educadoras, não tinha o sonho de ser educadora de infância, e que estava a trabalhar no infantário porque foi o único emprego que conseguiu. Enquanto que a outra educadora diz que optou por este trabalho por gostar de crianças.

Quando inquiridas acerca das principais dificuldades sentidas ao trabalhar com as crianças do IPS, cinco educadoras diziam sentir dificuldades no acompanhamento individualizado, porque elas não têm formação específica para lidar com as diferenças de cada criança. A outra educadora afirma que a principal dificuldade reside no facto de em Moçambique ainda não atribuírem grande importância ao estatuto de educadora de infância, o que faz com que muitas vezes elas trabalhem desmotivadas.

GOMES (2009), afirma que é importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá, vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional.

Questionei as educadoras sobre as principais actividades desenvolvidas no IPS. Os resultados apontam que as seis (6) educadoras têm como principal actividade os jogos. Pude verificar durante as actividades das educadoras, que estes jogos não são diversificados, e que os principais jogos desenvolvidos por elas são o jogo da bola e do lencinho.

Segundo PIAGET (1990), o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança ao afirmar que a actividade lúdica é o berço das actividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática pedagógica.

A partir das observações feitas durante as actividades das educadoras, verifiquei que elas não estão preocupadas em desenvolver jogos que ajudem as crianças a desenvolver a área cognitiva, psicomotora, afectiva e social, simplesmente deixam as crianças a jogarem a bola sozinhas e sem regras.

No que se refere a importância de planificação das actividades, verifica-se uma divergência nas respostas, porque nem todas as educadoras planificam as suas actividades.

Para a educadora 1 é importante planificar as actividades para alcançar os objectivos traçados para cada aula.

Já a educadora 5 diz que não faz a planificação porque ela já tem experiência no trabalho, uma vez que ela trabalha há dez anos nesta área.

A educadora 6 salienta a importância de planificar somente uma vez por mês por achar suficiente.

Quando questionadas sobre o que significa para elas avaliar o desenvolvimento das crianças, os resultados mostram que quatro (4) educadoras referem que não avaliam o desenvolvimento das crianças, porque não sabem como avaliar. Enquanto que as outras duas (2) afirmam que avaliam as crianças durante as brincadeiras e jogos.

Tendo em conta o ponto acima referenciado, que é a importância de avaliar o desenvolvimento da criança, CRÓ (2008) afirma que falar do desenvolvimento significa falar de uma mudança qualitativa, de uma alteração de comportamentos e atitudes.

Partindo da ideia da autora acima referenciada, é importante salientar que as educadoras deviam pelo menos conhecer as diversas áreas de desenvolvimento da criança, para poder utilizar métodos, estratégias e meios adequados a desenvolver com as crianças.

Ao tentar perceber se as educadoras conhecem a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, e em que momentos fazem uso dessas avaliações, as educadoras foram unânimes ao afirmarem que não conhecem os três tipos de avaliação. Através da entrevista pude perceber que no seu quotidiano elas fazem uso dessas avaliações, mas sem ter noção de que estão a usá-las.

As educadoras não têm conhecimento da importância da avaliação no processo de aprendizagem. Por não terem esse conhecimento, elas não fazem uso desta, para reorientar a sua prática educativa. E nesta faixa etária a avaliação é importante para verificar se as crianças estão mostrando progressos nas diversas áreas ou domínios. Também se pode fazer uso da avaliação para identificar dificuldades das crianças, e informar aos pais como está sendo o desenvolvimento delas.

Tyler (1989) citado por PACHECO (1996), afirma que avaliar é um processo de determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados pelo programa do currículo em construção.

Outra das questões incidia sobre os instrumentos por elas utilizados para avaliar as crianças. Neste ponto, duas (2) educadoras afirmam que não usam nenhum instrumento para avaliar enquanto que as outras quatro (4) afirmam usar as fichas de registo para avaliar o progresso das crianças, e que aprenderam a preencher as fichas quando trabalharam em outra instituição de infância.

Segundo CRÓ (2006), os educadores de infância que recorrem a instrumentos de observação/avaliação, mesmo não tendo participado na sua elaboração, devem ter interiorizados exemplos de comportamentos possíveis, reconhecendo o seu sentido, com o intuito de perceberem e classificarem comportamentos próximos dos exemplos apresentados pelo instrumento.

A última questão da entrevista incidia sobre a auto-avaliação que as educadoras fazem do seu trabalho, e os dados apontam que cinco (5) avaliam positivamente o seu trabalho, enquanto que uma (1) diz que o seu trabalho é positivo, mas sente necessidade de participar em formações ligadas à educação de infância.

De acordo com PIMENTA (2005), o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Desta forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma acção contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

É importante que as educadoras do IPS, para além da experiência prática que têm com as crianças, participem em formações, com o objectivo de melhorar as suas práticas.

Considerações finais

A criança actualmente vem ganhando o seu espaço no mundo em contrapartida ao que se considerava nos tempos remotos. Hoje, encontramos espalhadas por Moçambique inteiro várias creches e jardins de infância, que a cada dia tentam melhorar os seus serviços, para melhor atender as crianças.

Este é um aspecto positivo, mas é importante realçar a importância de termos nas nossas instituições de educação infantil pessoal qualificado, capaz de responder às necessidades das crianças e que saiba utilizar métodos e meios adequados para ajudá-las a desenvolver as áreas cognitiva, psicomotora, afectiva e social.

Este estudo foi desenvolvido com o intuito de avaliar a qualidade das práticas educativas na pré-escola, concretamente no IPS e conclui-se que as actividades desenvolvidas pelas educadoras não se adequam à especificidade do grupo alvo, tanto no que concerne às suas características cronológicas quanto às características psicossociais.

Em termos de actividades a desenvolver com as crianças, verifiquei que estas se resumem ao jogo da bola e do lencinho, deixando de lado uma variedade de jogos que possam ajudar as crianças a desenvolver as várias áreas. As educadoras também não fazem uso dos vários brinquedos que existem na instituição.

A limitação que obtive na elaboração deste artigo foi a escassez de trabalhos que abordam sobre a temática em estudo no nosso país. Parece que este é um aspecto que a sociedade no geral não tem dado atenção, pois, nos esquecemos que como educadores somos nós que formamos a criança de hoje e nos esquecemos que a educação inicial é essencial para a formação do cidadão que pretendemos ter amanhã.

Referências bibliográficas

- BLAYA, C. *Processo de avaliação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BOTH, I. J. *Avaliação planejada, a aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento*. Curitiba, PR: IBPEX, 2007.
- CRÓ, M.L. *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. 2. ed. Lisboa, Artes Gráficas, 2006.
- DROUET, R. *Fundamentos da educação pré-escolar*. São Paulo, Editora Ática, 1990.
- Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar 2012-2016 (DICIPE) Maputo, 2012.
- EICHMANN, L.M. L. *As rotinas na creche: sua importância no desenvolvimento integral da criança do 0 aos 3 anos*. Relatório final - Prática de ensino supervisionada. Portalegre. Instituto Politécnico de Portalegre, 2014.
- FISCHER, J. *A relação entre o planeamento e a Avaliação*. Lisboa, Texto Editora, 2004.
- FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Texto Editora, 2008.
- FORMOSINHO, O. J. *A supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto, Porto Editora, 2002.
- GASPAR, D. & SILVA, A. M. C. (2010). *A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portefólio*. In MORGADO, J. C. et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida Braga*, 2010.
- GOMES, M. O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo, Cortez, 2009.
- HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre, Mediação, 1993.
- _____. *Avaliação na pré-escola. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre, Mediação, 1996.
- KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa escolar para a educação infantil*. Editora Ática, São Paulo, 2000.
- KRAEMER, M.E.P. *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. Revista electrónica: Educación Superior. Investigaciones y Debates, 2006.
- LORDELO, E. *Creche como contexto brasileiro de desenvolvimento*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2002.
- NIVAGARA, D. *Psicologia, educação e cultura*. Vol.XV, nº 2. P.P.C.M.C.M-Colégio Internato dos Carvalhos, 2011.

- PACHECO, J. A. *O pensamento e a acção do professor em formação*. Tese de Doutoramento. Instituto da Educação. Universidade do Minho. Braga, 1993.
- PERRENOUD, P. *Avaliação - Da excelência á regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.
- PIAGET, J. *A formação de símbolo na criança*. Editora livros técnicos e científicos, 1990.
- PIMENTA, S. G. , & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil:gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Portugal. *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa, Ministério da Educação, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Moçambique. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Matrizes Operacionais por Programa*. Maputo, Ministério da Educação, 2012.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/ 92, de Maio – Ensino Pré-Escolar. Maputo, 1992.
- SÁ-CHAVES, I. *Portfolios Reflexivos- Estratégia de Formação e de supervisão*. Aveiro. Universidade de Aveiro-Unidade de investigação didáctica e tecnologia da formação de formadores, 2007.
- SIMÕES, H. "A avaliação e reforma das escolas". In: ESTRELA & NÓVOA, A, (Org.) *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Porto, Porto Editora, 1993.
- UNESCO. *Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância, relatório de monitoramento global de educação para todos – EPT*. Brasília, UNESCO, 2007.
- UNESCO. *Educación para Todos: El informe de seguimiento 2010: Llegar a los marginados*. Oxford. UNESCO, 2010.
- ZABALZA, M. *Evaluación en Educación Infantil*. Perspectivar a Educação, 2000.
- ZABALZA, M. *Práticas Educativas em Educação Infantil: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEL. Nº 6. Porto, Porto Editora, 2004.

Literatura infantil no Ensino Básico moçambicano: uma estratégia de iniciação à leitura no I Ciclo

António Domingos Cossa²

Resumo

O presente artigo resulta das leituras e reflexões acerca do saber ler ou da fraca qualidade de ensino no Ensino Básico (EB). O centro de análise é a fraca competência básica de leitura após conclusão da 7^a Classe. É objectivo deste estudo, compreender a contribuição da Literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem da leitura no I Ciclo de Ensino Básico. São questões prévias: (i) até que ponto o PCEB contribui para o sucesso do ensino da literatura infantil e da leitura no I Ciclo? (ii) que aproveitamento se faz dos textos da literatura infantil na escola, com vista a melhorar o ensino-aprendizagem da leitura? Das discussões, depreendemos que as dificuldades de ensino-aprendizagem resultam de diversas razões: a grande maioria dos aprendentes é proveniente das zonas rurais, cuja cultura é veiculada pela L1 bantu e frequentam o ensino formal numa L2. Estas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem simultânea da leitura e da língua portuguesa, incluindo os conteúdos programáticos. Neste trabalho propomos a introdução do ensino da leitura com recurso à literatura tradicional local por ser lúdica e pedagógica. Optamos por uma pesquisa do tipo descritivo e explicativo, abordagem qualitativa; análise de documentos normativos e manuais usados no I Ciclo do EB. As hipóteses foram confirmadas, uma vez que a literatura infantil apresenta-se como propícia para crianças e ideal para a iniciação à leitura. Os 20% do CL são uma oportunidade para uma aprendizagem lúdica da leitura. Finalmente, apuramos que existe um desfazamento entre as políticas educativas e as estratégias vigentes neste subsistema.

Palavras-chave: Literatura infantil, Ensino Básico, aprendizagem da leitura, currículo, literatura tradicional.

Abstract

The present article is a result of our reading and reflections around the question of know how to read or the poor quality of education at the basic school level. The centre of the analysis is the poor basic competence in reading after the conclusion of the grade 7, which marks the end of the primary education in Mozambique. The study aims to analyze the contribution of child literature and “PCEB” in the learning process in the lower primary school. We have as preliminary questions: (i) To what extent does the basic education curriculum contributes to the success of the teaching of child literature and to the development of the reading skills at the lower primary school? (ii) What profit are schools taking from the child literature texts with a view to improving the teaching and learning of reading in the school context? From the discussions taken, it was concluded that the challenges in the teaching and learning are motivated by different reasons, among them a great good number of learners come from rural areas and their culture is rooted in their first Bantu language and they are somehow forced to attend formal education in their second language (L2). These children face problems in developing their reading skills and their communicative competence in Portuguese as well as the mastering of the planned content. In this article, we suggest the introduction of the teaching of reading with resort to the traditional local literature since this assumes the appropriateness for being humorous and pedagogic. We decided to opt by a descriptive research type and explanatory with a qualitative approach; we also opted for the analysis of the normative documents and the manuals used in the lower primary school. The hypothesis we had previously put forward were all confirmed since the child literature is presented as appropriate for children and ideal for reading initiation. The 20% of the local curriculum are an opportunity to a more relaxing and cheerful learning environment in reading classes. We then found out that there is a gap between education policies and the strategies in use in this subsystem of education.

Keywords: child literature, Basic Education, reading learning, curriculum, traditional literature

² Mestre em Educação/Ensino de Português, Licenciado em Ensino de Português, Docente da Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza. Email: acossa@up.ac.mz, cossadomingos@yahoo.com.mz

Introdução

O sucesso do ensino e aprendizagem formal de qualquer área de conhecimento depende, antes de mais, da aquisição e aplicação de habilidades de leitura e de escrita como pré-requisitos. Estas habilidades devem ser estimuladas, cultivadas no processo de ensino-aprendizagem (PEA) com recurso a instrumentos pedagógico-didáticos, nomeadamente, planificação, operacionalização e avaliação. Estes instrumentos conhecem um funcionamento eficaz quando aplicadas sem isolar o ambiente real da vivência do aprendente, isto é, da cultura deste, antes e ao longo dos primeiros anos de sua escolarização.

A nossa experiência de docente da área das literaturas induz-nos a reconhecer que o campo literário é fértil no capítulo de fornecimento do acervo material para abordagem da leitura em diversos contextos e particularmente na prática lectiva.

No presente trabalho propomo-nos a reflectir acerca do possível aproveitamento de textos literárias e com enfoque para os de literatura infanto-juvenil na aprendizagem da leitura no I Ciclo do EB. Constitui o centro de análise o facto de os aprendentes do EB demonstrarem fraca competência básica de leitura e de escrita concluída a 7ª Classe.

Como referiu INRUMA (2006)³ as crianças do EB em Moçambique têm dificuldades de leitura e escrita causadas pela insuficiente planificação nos programas e manuais escolares de actividades conducentes a exercitação e desenvolvimento da expressão oral. Estes resultados do estudo de Inruma, dos estudos de NGUNGA (1987), DIAS (2001), FIRMINO (2002), assim como dos debates em *medias*, fizeram-nos reflectir na solução deste fenómeno “baixa qualidade de ensino” a partir do EB.

No nosso entender, os planos curriculares, os programas disciplinares, os conteúdos dos manuais escolares, o professor-orientador e a comunidade coordenados são fundamentais para o sucesso da iniciação e domínio da leitura por parte dos alunos do EB, pois, concordando com as ideias e reflexões acima e, partindo do pressuposto de que o EB é o alicerce no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como, a leitura, a escrita, o cálculo e de outras experiências comumente aceites pela nossa sociedade, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na sociedade e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade (PCEB, 2003).

³ Juvenal M.Inruma, *A alfabetização emergente na educação infantil e no 1º ciclo do ensino básico em Moçambique*.

Corroborando com as constatações do PCEB, em Moçambique, a grande maioria dos aprendentes do EB é proveniente das zonas rurais e frequentam este ensino inicial nas suas zonas de origem. Estas crianças, principalmente do I Ciclo, moldadas pelos hábitos da tradição local, incluindo a L1, têm sempre dificuldades de assimilar o ensino da leitura em L2.

Segundo BASÍLIO (2006), “*Os homens formam os seus pressupostos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural*”.

É neste contexto que para o presente estudo definimos como tema “*Literatura infantil no Ensino Básico moçambicano: uma estratégia de iniciação à leitura no I Ciclo*”. Interessa-nos dissertar sobre a aplicabilidade do discurso literário infantil na aprendizagem da leitura, no âmbito da leccionação da disciplina de Português e do aproveitamento dos 20% do currículo local no I Ciclo do EB.

Constitui objectivo geral deste estudo, compreender a contribuição da Literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem da leitura no I Ciclo de EB.

Especificamente, os nossos objectivos são: (i) aferir o grau de eficácia do PCEB na iniciação à leitura no I Ciclo; (ii) verificar a frequência e a relevância dos textos literários de recepção infantil usados pelos professores e os existentes nos manuais escolares da 1ª e 2ª Classes; (iii) comparar os programas e os manuais de ensino usados no processo de ensino e de promoção da leitura no I Ciclo; (iv) avaliar as qualificações, o critério de selecção e afectação dos professores para o I Ciclo do EB.

Para o cumprimento dos objectivos definidos neste estudo, partimos com as seguintes questões: (i) até que ponto o PCEB contribui para o sucesso do ensino da literatura infantil e da leitura no I Ciclo? (ii) que aproveitamento se faz dos textos da literatura tradicional local no I Ciclo com vista a melhorar o ensino-aprendizagem da leitura no EB? (iii) será que os professores que leccionam I Ciclo do EB possuem qualificações desejáveis? Tentando encontrar as explicações possíveis sobre a dificuldade de leitura no EB e, baseando-nos no princípio de que a escola é o centro das aprendizagens significativas e, por isso, centro de convergência de sinergias, avançamos com as seguintes hipóteses (i) com recurso aos textos literários de recepção infantil, principalmente os de tradição local, o ensino da leitura pode registar melhorias assinaláveis no EB; (ii) o uso efectivo dos 20% do Currículo Local e a integração dos textos literários de recepção infantil nos manuais de ensino podem ser componentes de sucesso para iniciação à leitura no I Ciclo; (iii) há um desfazamento dos instrumentos pedagógico-didáticos e políticos usados no processo de ensino e aprendizagem no I Ciclo do EB.

As nossas motivações para este estudo são: primeiro, o facto de sabermos que ouvir e ler histórias é entrar num mundo encantador, cheio de mistérios e surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina; segundo, é na exploração da fantasia e da imaginação que se estimula a criatividade da criança e se fortalece a interacção texto-leitor. Em nosso entender, por um lado, o discurso literário, enquanto contributo de obras/textos literários deve merecer uma aplicação mais objectiva no ensino- aprendizagem da leitura. Por outro lado, o EB para a maioria das crianças moçambicanas apresenta-se como única alternativa para a escolarização inicial, sendo este o primeiro contacto com a leitura e com a L2 ou LE.

Sabemos que em Moçambique não se regista ainda uma tradição escrita literária infantil⁴, porém reconhecemos o poder pedagógico da literatura, particularmente da Literatura tradicional que sempre formou a humanidade ao longo dos tempos, principalmente no nosso país. A literatura tradicional pela sua natureza foi sempre transmitida dos mais velhos aos mais novos, de geração em geração cujo objectivo nos referimos acima.

Para a concretização da presente pesquisa, recorreremos à descrição analítica de documentos oficiais (PCEB, programas de Português da 1ª e 2ª Classes, manuais do aluno); à discussão bibliográfica inerente ao tema que exploramos, bem como à análise de dados recolhidos no campo de pesquisa (observações e questionários de recolha de dados), resumindo-se em abordagem qualitativa. A nossa amostra cingiu-se em três escolas primárias do primeiro e segundo grau, nomeadamente: Escola Primária Completa 5º Congresso, Escola Primária Completa Milagre Mabote e Escola Primária Completa de Chicumbane (típicas das zonas rurais). Nestas escolas seleccionamos 24 professores do I Ciclo com idade compreendida entre 28 e 54 anos sendo moda de 30 anos. Quanto à experiência profissional, os inquiridos possuem entre 04 a 15 anos de serviço

Do ponto de vista da natureza do nosso trabalho, trata-se da pesquisa básica. A forma de abordagem do problema é qualitativa. Do ponto de vista dos objectivos que nos levaram a efectuarmos a presente pesquisa, recorreremos à pesquisa descritiva e explicativa. Do ponto de vista de procedimentos técnicos, recorreremos à pesquisa bibliográfica. Portanto, na análise das aulas observadas, dos documentos consultados e do questionário aplicado, usamos o método indutivo para as nossas inferências.

Usamos a técnica de observação directa das aulas ministradas pelos professores para permitir uma recolha de indicadores de sucesso ou insucesso no ensino da leitura no EB.

⁴ Com o uso do termo “tradição” referimo-nos à cultura literária, a uma instituição literária infantil em Moçambique.

Recorremos também ao questionário para nos permitir colocar aos inquiridos um conjunto de questões relativas à interacção professor-aluno, conteúdos e seu tratamento; acção na sala de aulas no que concerne a práticas de leitura.

2.0. Revisão da Literatura

No presente item, fazemos uma abordagem teórica de conteúdos inerentes ao tema e ao objecto do presente estudo, recorrendo à bibliografia disponível sobre a literatura infantil, a Leitura e ao EB moçambicano. Constitui a nossa bibliografia básica, a seguinte: CASTIANO (2005), DIAS (2002), DELORS (2012), GOENHA (2012), INDE/MINED (2003), LEFFA (1996), SIM-SIM (2007), OLIVEIRA (2014), NGUNGA (2010) e CEIA (2015).

Apesar da palavra Literatura sugerir que a sua existência esteja relacionada à escrita, a Literatura nasceu nos primórdios da humanidade. Mesmo sem dominar escrita, o Homem possuía um conjunto muito grande de lendas e canções, transmitidas de forma oral de geração em geração, do mais velho ao mais novo, como nos referimos na introdução. Pode-se entender literatura como expressão, escrita ou oral, baseada na realidade e que se dá por meio da imaginação (CAVALCANTI, 2002).

2.1. Literatura Infantil

O conceito de Literatura Infantil é bastante discutido entre os estudiosos deste domínio. Há os que defendem que é o objecto escolhido pelo seu próprio leitor, outros dizem que é o objecto de formação de um agente transformador da sociedade e, por fim, há aqueles que questionam o facto de existir uma Literatura Infantil.

Parte destes estudiosos apontam que as primeiras obras infantis mais apropriadas para as crianças tiveram início no século XVI, na Alemanha, com o surgimento das fábulas e contos. Os primeiros autores das obras infantis foram os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm criadores dos contos de fadas *Cinderela*, *João e Maria*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, trazendo uma literatura verdadeiramente preparatória para a vida adulta nesses contos em suas histórias originais.

A literatura infantil é também entendida como ramo da literatura destinada especialmente às crianças entre zero e dez anos de idade.

No entanto, a literatura infantil começa a suscitar interesse generalizado desde o século XVII, abarcando diversificados mitos, narrativas e poesias, cujo destinatário privilegiado passou abertamente a ser a própria criança.

Segundo VELOSO (1994), até à segunda metade do século XIX, esta literatura, era vista como um subproduto literário menor pela ideia de infância. Todavia, a própria noção inerente à Literatura Infantil de que ela se destina às crianças a particulariza indubitavelmente, tanto no que se refere à sua forma, como no que respeita ao seu conteúdo, pois é um texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo optimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo, como sejam (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (Num país muito longínquo)”. No entanto, não havendo livros dirigidos especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado oficialmente de literatura infantil.

Em 1697, o Francês Charles Perrault (1628- 1703) traz a público Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: *Contos de Mão Gansa*. Ganham, então, forma editorial as seguintes histórias: *A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borracheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar* (SILVA, 2009).⁵

Segundo Oliveira (2010), a literatura infantil (escrita), no contexto moçambicano, parece ter surgido no final dos anos 70, precisamente em 1979 após a publicação de quatro livros. Para este autor, a recolha bibliográfica efectuada por António Sopa e Júlio Navarro, entre 1975 e Agosto de 1998, confirma que a produção literária infantil em Moçambique começou em 1979 com a edição de quatro novos títulos.

Embora se pense que a literatura infantil moçambicana, enquanto produção escrita, surge em 1979, não se pode afirmar que antes deste ano não havia livros editados em Moçambique.

Das obras publicadas em Moçambique prevalece, a finalidade educativa, a transmissão de valores por meio dos problemas sociais e das lições de moral, com maior enfoque para os textos provenientes da tradição oral. A alusão aos comportamentos, à educação, ao afincamento estudantil, inteligência, astúcia (OLIVEIRA, M. 2014).

A abordagem profunda do percurso histórico da literatura para crianças e jovens em Moçambique encontra uma limitante, quer pela embrionária tradição literária moçambicana quer por factores sociais, económicos, políticos e linguístico-culturais. É que a nossa literatura, a literatura *do adulto*, se encontra ainda numa fase de construção. Como Moçambique não se alheia à dinâmica mundial, a consciência e consequente produção literárias infanto-juvenil tende

⁵*Trajectoria Da Literatura Infantil*, artigo resultado de Iniciação Científica realizada em 2008 (UNIVEM - Marília/SP).

a ser posterior a literatura do adulto. O analfabetismo que ainda afecta cerca de metade dos moçambicanos bem como a heterogeneidade linguística são outros imperativos que fazem com que ainda se fale de forma tímida da literatura infanto-juvenil.

Como afirma GOENHA (2012), na actualidade não existe uma literatura infanto-juvenil amadurecida, em quantidade e em qualidade, isto é, há pouca produção escrita sobre esta literatura.

OLIVEIRA (2014), apresenta-nos a escritora Angelina Neves como a precursora da Literatura infantil com obras publicadas no jornal *Njingiritane* destinado para crianças e jovens, com participações de Mário Lemos, Alberto da Barca e nos anos 90, Calane da Silva, Carlos dos Santos, Felizmina W. Velho, Machado da Graça, Mia Couto, Pedro Miambo e Rogério Manjate.

Em Moçambique, para falarmos da literatura infanto-juvenil e o seu ensino, é irreversível uma abordagem transversal da heterogeneidade linguística, das desigualdades sociais, dificuldades económicas que interferem no PEA e nas políticas educativas nacionais. Por conseguinte, impera-nos, neste item dissertar sobre a literatura tradicional vs oral uma vez que esta sempre se mostrou próxima da formação das crianças e jovens de hoje e homens de amanhã.

2.2. Literatura Oral vs Literatura Tradicional

Tal como não é pacífico definir a literatura, não o é também abordar categorias como *literatura oral vs literatura escrita*, *literatura tradicional vs literatura moderna* ou “modernizada” ou *oratura vs literatura*.

Segundo ROSÁRIO (1989), a narrativa funciona igualmente como um dos principais veículos de transmissão do conhecimento, mantendo gerações de uma mesma comunidade. Já a designação oratura, em oposição à literatura oral, ganhou terreno entre os estudiosos anglo-saxónicos para distinguirem a manifestação artística oral da escrita.

Segundo ALCOFORADO (2008),

O entendimento do fenómeno literário, como uma criação estética da linguagem, não significa que essa criação só se possa concretizar-se através da modalidade escrita. O texto oral, etimologicamente carregando o peso de um paradoxo, permaneceu por muito tempo fora do enfoque teórico dos estudos literários, cuja tradição tem privilegiado a escrita como única fonte teorizadora do texto artístico, duvidando “de que a literatura oral tivesse um valor intrínseco e um carácter próprio.

Para esta autora, o texto literário oral não se restringe a um contexto enunciativo exclusivamente verbal. Os aspectos translinguísticos, específicos do discurso oral, associam-se à

voz para lhe dar mais concretude, como os gestos, a dicção entonacional, as pausas, a mímica facial, os movimentos do corpo, até mesmo o estímulo da platéia, que não reduzem a oralidade à acção exclusiva da voz (ALCOFORADO, 2008)⁶.

CEIA (2015)⁷ considera que a “Literatura popular” se torna “*equivoca em virtude da polissemia do lexema popular, em cuja amplitude semântica cabem significados e valores de heterogénea e contraditória natureza*”.

O conceito de “tradicional” designa textos transmitidos de geração em geração, resultado de uma “criação colectiva” no sentido em que se desconhece o seu autor e que sofreram ao longo dos tempos alterações que podem atingir diferentes níveis dos textos – nível estrutural, semântico, estilístico, vocabular – podendo dar origem a versões diferentes de texto tradicional.

A literatura oral moçambicana vive e se actualiza como fenómeno artístico verbal numa dinâmica assinalável. Ela encontrou novos caminhos através da escrita ou “escritura⁸”, como um recurso de fixação, de suporte de memória e de divulgação. Os textos da literatura oral ganharam uma revalorização através do registo gráfico (MANJATE, 2010).

Para LOBO (2013) a transcrição da literatura oral em Moçambique ainda é diminuta, e a sua tradução para português acarreta questões de adaptação, pois a originalidade, as tradições culturais veiculadas pela “língua bantu” podem não encontrar correspondentes imediatos na língua portuguesa.

As variantes dos textos são, não só, diacrónicas, mas também sincrónicas. São manifestações de Literatura Tradicional, o conto, o mito, a lenda, o romance, a fábula, o ensalmo, a oração, a anedota, a adivinha, o provérbio, a lírica, as rimas infantis, as lengalegas.

2.3. Uma abordagem sobre a leitura

A leitura como processo complexo, a sua definição não é pacífica. Pode ser definida como o acto de dar sentido a um texto, como sendo diálogo entre o imaginário do leitor e o texto, entre outras. Reconhecendo a natureza polissémica na noção da leitura, ORLANDI (2000), observa dois sentidos possíveis na definição da leitura, o sentido amplo e o sentido restrito.

⁶ Texto apresentado pela autora na disciplina Seminários Avançados I, no Curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, durante o 1º semestre de 1999.

⁷ Carlos Ceia: sv: “Literatura Tradicional”, E-Dicionário de Termos Literários(EDTL).

⁸ O termo escrita distingue-se da escritura na medida em que, escrito, sob a influência literária, sugere autonomia, unicidade, criatividade, espontaneidade. O termo escritura exclui a componente criativa deliberada = cópia de textos orais. Escritura – transcrição; Escrita – produção. (Teresa Manjate).

Visto no sentido mais amplo, o conceito de leitura é entendido como atribuição de sentidos. No sentido mais restrito, numa particular referência académica, leitura pode significar a construção de um conjunto de teorias, metodologia de aproximação de um texto.

Em última análise, autores como Vilson Leffa (1996), Inês Sim-Sim(2007), Joana Gouveia (2009), convergem ao se referirem à complexidade da definição da leitura. Este denominador comum, leva-nos a considerar leitura como um processo complexo de obtenção de informação, acesso ao significado dos símbolos do texto, ou seja, apreensão do significado da mensagem codificada.

2.3.1. Leitura literária – o prazer e a ludicidade na aprendizagem

A leitura do texto literário é um acontecimento que provoca reações, prazer estético, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo.

A leitura literária para o público infantil propicia a apreciação sobre o seu próprio património cultural bem como o dos outros. Esta ajuda ao aprendente a desenvolver a inteligência emocional e criatividade. Esta literatura tem as suas raízes nas histórias e canções que os mais velhos sempre transmitiram ao longo das gerações. Consciente deste poder da leitura, sobretudo da leitura literária, o adulto, sendo o modelo de “boas práticas” para a criança, e, por isso susceptível à imitação, deve mostrar o prazer, a paixão pela leitura. A escola, por sua vez, deve priorizar as acções tendentes a cultivar o hábito de leitura, recorrendo sempre aos materiais localmente disponíveis, bem como do aproveitamento da janela dos 20% do Currículo Local.

No nosso entender, a importância da leitura e aprendizagem da literatura infantil dentro e fora da escola, no meio social, não é apenas para que o indivíduo se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, mas para que seja capaz de agir compreendendo, interpretando e transformando a realidade à sua volta, ampliando, assim, o seu próprio conhecimento do mundo.

2.4. Literatura infantil e iniciação à leitura no Ensino Básico moçambicano

A literatura moçambicana, no geral, caracteriza-se pela manifestação do fantástico, de várias realidades como é a heterogeneidade da população deste país. Nas obras genuinamente moçambicanas são evidentes manifestações de crenças, de costumes, da realidade, do fantástico. Este facto atravessa toda a manifestação artística nacional.

Como fizemos referência no capítulo I, a história da literatura infanto-juvenil moçambicana não possui um equilíbrio comparada com a história da literatura moçambicana

“para adultos” devido à sua exigência quer icónica, quer conteudística, finalmente pela ‘incipiente’ tradição escrita da literatura infantil moçambicana.

Não obstante a fraca produção, divulgação e consumo da literatura especificamente para crianças, a nossa tese, é de que, o ensino da literatura infantil que, para nós, equivale ao ensino da literatura tradicional local, pode grandemente contribuir para a melhoria de iniciação leitora no I Ciclo do EB,

O ensino é fundamental para o processo de desenvolvimento de uma sociedade, a vários níveis e particularmente para o desenvolvimento de capacidades de escrita, de competências linguísticas e comunicativas, incluindo as de criação artística e literária. Sem escolas onde se aprenda a ler, não há literatura que se justifique, pois verificar-se-á, no mínimo, um vazio ao nível dos potenciais receptores-leitores de textos em geral e de textos literários, de uma forma particular (GOENHA, 2006)⁹,

A posição deste autor enquadra-se nas nossas reflexões sobre a necessidade de se apostar no I Ciclo para ensinar e promover a leitura para que a literatura, como na tradição milenar, continue a cumprir o seu papel pedagógico, e hoje, também o lúdico, o artístico, o crítico e finalmente o literário.

Alguns autores e obras da literatura infantil moçambicana

Angelina Neves: *Boa Noite; O meu gatinho; O Cão e o Gato;*

Rogério Manjate: *Mbila e o coelho; o feio e o zangado HIV;*

Calisto Atanásio: *O menino Octávio;*

Machado da Graça: *Séries Os Gêmeos;*

Mário Lemos: *Olhos de tangerina, O barco de papel;*

Agostinho Zé Luis: *A bola rebentou;*

Jorge Ferreira: *O ladrãozinho de lanches;*

Calane da Silva: *O João à procura da palavra poesia;*

Fernando Vale e Lourenço do Rosário: *Histórias portuguesas e moçambicanas para as crianças;*

Mia Couto: *O homem dos 7 cabelos.*

A esmagadora maioria destas obras literárias actuais, dirigidas ao público infantil, denotam frequentemente marcas acentuadas de oralidade. Exibem um vocabulário de cariz familiar e

⁹ Dissertação de Doutoramento em Estudos Portugueses (Literaturas Africanas de Língua Portuguesa), Lisboa, 2006.

possuem uma acção construída com a intenção evidente de entrar em contacto directo e imediato com o leitor a quem se destinam.

Aliás, constituem objectivos da disciplina de Língua Portuguesa, no I Ciclo do EB, especificamente na 1ª Classe, os seguintes:

compreender mensagens orais e escritas relacionadas com diversas situações do quotidiano; comunicar, oralmente e por escrito, sobre os usos e costumes da sua comunidade; contar oralmente histórias relacionadas com as áreas temáticas em estudo; conhecer a grafia correspondente a todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas; relacionar o fonema com o grafema correspondente; contar oralmente histórias relacionadas com a comunidade em que vive; ler pequenos textos relacionados com a vida sócio-cultural; escrever pequenos textos relacionados com a comunidade em que vive; desenvolver o gosto pela leitura; manifestar interesse pela leitura de textos infantis (INDE/MINED,2003)¹⁰.

Observados os conteúdos curriculares no EB, o INDE como instituição parceira da Educação, em 2004 propôs conteúdos locais a serem considerados na planificação e leccionação lectivas da Língua Portuguesa no I Ciclo do EB, designadamente, **Cultura** (*hábitos sociais, estórias, cerimónias, canções e danças tradicionais, línguas locais, formas de conduta na comunidade, relações de parentesco, rituais da comunidade*); **História da Comunidade** (*origem do nome dos lugares, lugares de interesse histórico, acontecimentos históricos, história económica*) (INDE, 2004).

É preciso referir que esta proposta, no nosso entender, válida para a materialização de uma das inovações do PCEB, referente ao currículo local, aparece ano depois da publicação do PCEB. Este factor faz com que haja discrepância entre o PCEB, Programas Disciplinares e Manuais do aluno do I Ciclo. Daí que quer os manuais quer os programas da LP do I Ciclo não ostentam estes conteúdos propícios para a iniciação à leitura. O não enquadramento destes conteúdos nos manuais e nos programas fazem do currículo local um figurino, sem papel, nem relevância, pois os professores somente seguem à risca os conteúdos escritos nos livros de distribuição gratuita às escolas do país.

2.5. Breve abordagem sobre o Plano Curricular do Ensino Básico

Em Moçambique houve até agora duas transformações curriculares de vulto no EB. Trata-se da transformação curricular de 1983 e a actual que iniciou em 2002 por via da sua experimentação em algumas escolas seleccionadas por províncias (CASTIANO, 2005).

¹⁰ Programa das disciplinas do I Ciclo do Ensino Básico. O destaque a negrito destes objectivos é nosso. Esta é a base para as nossas reflexões e o exemplo da clareza do PCEB.

Em 1983, Moçambique introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da lei 4/83, de 23 de Março e revista pela lei 6/92, de 6 de Maio. Esta reforma é considerada paradigmática pois define-se aqui uma nova filosofia pós-independência. Todo o projecto educacional passa a submeter-se à orientação socialista para o desenvolvimento económico e social de Moçambique, com a célebre expressão e filosofia de formação de um “Homem Novo”.

No actual currículo iniciado em 2002 são introduzidas inovações como, os Ciclos de Aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a Distribuição de Professores; a Progressão por Ciclos de Aprendizagem e a Introdução de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica. Com estas inovações, traça-se um grande objectivo para o I Ciclo.

Das inovações introduzidas no actual currículo do EB, interessa-nos reflectir sobre duas delas, nomeadamente, o Currículo Local e as línguas moçambicanas. Os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. A segunda inovação que interessa é o da introdução das línguas moçambicanas. O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através de uma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos.

Se reflectirmos profundamente sobre a operacionalização deste instrumento regulador e, segundo as ilações de Castiano (op. cit.), confrontando com as análises que fizemos do manual do aluno e das aulas observadas no terreno, reside aqui uma interpretação irregular desta inovação. Pois, os professores continuam a usar o livro centralmente distribuído para a leccionação em sala de aulas. O livro não prevê a implementação desta inovação. Daí que o currículo local só existe no PCEB e nas escolas é uma inovação marginal, pois não encontra espaço para a sua devida implementação.

2.6. Análise do questionário e das aulas observadas

O questionário possui duas partes, sendo a primeira sobre os dados dos inquiridos. Desta parte, aferimos que as qualificações dos professores não traduzem uma coerência ou um padrão de formação para leccionação deste nível. Porém, os professores inquiridos possuem habilitações literárias aceitáveis. Como nos referimos ao longo deste trabalho, a informação e formação do professor-orientador é fundamental para, partindo da sua experiência, orientar as práticas de iniciação à leitura e despertar o gosto e o prazer nos aprendentes.

Um dos pressupostos de uma prática lectiva lúdica e prazerosa, o professor, deve ser motivado e o exemplo para os alunos. Daí que a atribuição da turma para qualquer classe, principalmente do I Ciclo, deve ser com base em critérios de competência e interesse do professor.

Considerando-se o I Ciclo centro de iniciação das aprendizagens e, principalmente, da leitura, os professores deste nível deveriam ter reciclagens sistemáticas acerca da leccionação da leitura, das estratégias inovadoras, das práticas lúdicas com vista a tornar o ensino da leitura mais activo e divertido.

Na II parte do nosso questionário, focalizamos as questões sobre o conteúdo e desempenho na actividade docente.

Neste segmento do questionário, aferimos que os professores se conformam com o seu desempenho, não obstante em avaliação global revelar-se que os aprendentes do EB não adquirem competências básicas de leitura e de escrita concluída a 7ª classe. Quanto aos conteúdos textuais, ficou claro que os professores baseiam-se somente em textos contidos nos manuais escolares de distribuição gratuita, o que, quanto a nós os manuais não são adequados e criativos o suficiente para uma boa iniciação à leitura. Por um lado, porque os manuais não possuem imagens, nem textos literários próximos às crianças, por outro, os professores não capitalizam os 20% do currículo local previsto no PCEB para diversificação das estratégias de aprendizagem da leitura.

Das aulas observadas, constatámos que os professores guiam-se estritamente pelos manuais escolares, nomeadamente, manual do aluno e manual do professor.

Após a observação das aulas destes professores, ficamos claros de que existe necessidade de formar continuamente os professores em metodologias de ensino e implementação de políticas instituídas nos planos curriculares e programas de ensino, nomeadamente no que se refere às inovações introduzidas na reforma curricular de 2002.

2.7. Análise dos manuais do aluno de Língua Portuguesa da 1ª e 2ª Classes

Se recorrermos à teoria Nativista segundo a qual a criança nasce com já uma predisposição para aprendizagem e, às pedagogias actualizadas que defendem que a criança ou o aluno não é uma *tábua rasa*, a teoria da aprendizagem de Ausubel¹¹ propõe que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como

¹¹ Adriana Pelizzari, et all *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*, 2002.

meio, mapas conceituais que permitam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (PELIZZAR,2002).

Se fizermos uma apreciação minuciosa da possível leitura imagética das figuras em destaque, a criança dificilmente relacionará a sua sala de aula com a outra sala apresentada na imagem¹². Portanto, a leitura imagética não reflecte a realidade do aluno. Isto é, o nível de assimilação da matéria ou de aproximação dos conteúdos será lento e defeituoso. Tal como nos referimos às imagens usadas no livro do aluno, os textos que figuram neste livro, uma vez afastadas da realidade cultural do aluno, a leitura será lenta e dificilmente aprendida.

Esta realidade pode contradizer os enunciados do PCEB (2003) ao afirmar que o currículo e os instrumentos a ele inerentes devem responder às reais necessidades da sociedade moçambicana e poder interferir positivamente na aprendizagem da criança e na vida da sua comunidade.

3.0 Considerações finais

Partimos para este estudo motivados pela convicção de que a leitura é o ponto de partida para a aquisição de múltiplas competências e que o ensino da literatura tradicional no I Ciclo do EB, no nosso país, pode cumprir com sucesso o incentivo e o gosto pela leitura nos alunos iniciantes. Estes pressupostos levaram-nos a um aprofundamento do processo de ensino da literatura infantil e da leitura no I Ciclo. Deste aprofundamento aferimos que o actual ensino da leitura neste subsistema não tem dado resposta à melhoria de qualidade de ensino desejada no país.

As dificuldades de ensino e de aprendizagem da leitura são um facto e resultam de diversas razões, sendo algumas delas as seguintes: a grande maioria dos aprendentes do EB é proveniente das zonas rurais com a sua cultura veiculada pela L1 bantu, e frequentam este ensino numa L2. Estas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem da leitura, pela simultaneidade da aprendizagem da língua de ensino e dos conteúdos programáticos, que também são de um mundo totalmente distinto do delas.

Com a reforma curricular de 2002 e as inovações sobre introdução de línguas nacionais (num modelo bilingue), introdução dos 20% do currículo local, o ensino da leitura, com recurso

¹² As imagens em referência encontram-se no livro do aluno, português 1ª classe, p.5.

a literatura infantil de tradição local, abre uma possibilidade de melhoria da qualidade de iniciação à leitura no I Ciclo do EB.

Neste trabalho, optamos por uma metodologia investigativa do tipo descritivo e explicativo para permitir um conhecimento profundo do fenómeno ensino da literatura infantil e da leitura, e através da descrição e explicação analíticas sugerimos estratégias para o seu melhoramento.

O livro de português, do aluno, da 1ª Classe não possui sequer um texto literário de recepção infantil e os existentes no manual da 2ª Classe não são relevantes para a iniciação à leitura. Isto é, a literatura tradicional não é utilizada ao serviço da leitura no I Ciclo do EB, principalmente na 1ª Classe. Os professores inquiridos orientam as suas aulas apegados aos manuais de ensino, sem, por isso, usar outras formas para mediar os conteúdos e trazer, à luz do currículo local, textos que veiculem hábitos e saberes locais do meio da criança.

Esta constatação, contraria os enunciados do PCEB e as inovações curriculares. Aliás, os manuais do aluno e do professor não traduzem o que o INDE e o PCEB preconizam quanto às estratégias metodológicas do ensino no I Ciclo do EB.

Em relação às hipóteses levantadas, foram confirmadas uma vez que os textos literários de tradição local coincidentes com a literatura infantil apresentam-se como textos propícios para crianças e ideais para iniciação à leitura. Confirmamos também a existência de um desfazamento entre as políticas definidas pelo PCEB e os conteúdos que os manuais e programas de ensino ostentam neste subsistema.

Depois das reflexões feitas ao longo deste trabalho, sugerimos algumas estratégias metodológicas para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura com recurso aos textos da literatura infantil. Sugerimos ainda que a escola e a sociedade façam e continuem a fazer uma recolha de textos tradicionais e transcrevê-los graficamente. Que nos 20% reservados para o currículo local, o professor-facilitador convide contadores de histórias e de outros conhecimentos artístico-literários da comunidade circundante das crianças.

Nesta empreitada, é fundamental que o professor-facilitador se liberte do uso exclusivo do manual do aluno; que seleccione de forma crítica um diversificado conjunto de textos que estejam de acordo com a faixa etária, com o nível de desenvolvimento cognitivo e com interesse para os aprendentes: criar clube de crianças para ouvir histórias contadas; acesso e manuseamento livre dos livros infantis pelas crianças ; cantinho da leitura (grupo formado na sala de aula para fora dela). Finalmente, a família deve ser fomentadora de leitura/audição de histórias da tradição local.

Bibliografia

- AGUIAR e SILVA. *Teoria da literatura*, Coimbra, Livraria Almedina ,1982.
- ALCOFORADO, Doralice. *Literatura Oral e Popular*. ANPOLL, Boitató, 1999.
- BASÍLIO, Guilherme. *Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação/ Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.
- CASTIANO, J. *Educar para quê? As transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo, INDE, 2005.
- CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação*. São Paulo, Paulus, 2002.
- DEBUS, Eliane. *A Leitura Literária – escola e biblioteca escolar*, S/d
- DELORS, Jacques et al, *Educação: Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para Século XXI*, Brasília, 2010
- DIAS, H. *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Insucesso Escolar, Em direcção a Uma Prática Linguística Escolar Libertados*, Maputo, Promédia, 2002.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese em ciências humanas*. 13. edição Lisboa, Editorial Presença, 2007.
- FIRMINO, Gregório. *A “Questão Linguística” na África Pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo, Promédia, 2001.
- GOENHA, A. *Literatura Infanto-Juvenil*. Maputo, UP - Ensino à Distância, 2012.
- GOUVEIA, J. *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Dissertação do Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2009.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- _____. *Programa das Disciplinas do Ensino Básico – I Ciclo Português – Parte I – Plano Temático 1ª Classe*. Maputo, INDE, 2003.
- INDE. *Integração do Conhecimento Local no Currículo do Ensino Básico: Pesquisa educacional sobre o Conhecimento Local/Indígena e Educação*. Maputo, INDE, 2004.
- INRUMA, J. *A alfabetização emergente na educação infantil e no 1º ciclo do Ensino Básico em Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Educação/ Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.

- LEFFA, V.J. *Aspectos de Leitura: Uma Perspectiva Psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra, D.C Luzzatto Editores, 1996.
- LOBO, Almiro. *Leituras ensaiadas*. Maputo, Imprensa Universitária – UEM, 2013.
- MANJATE, Teresa A *Representação do Poder nos Provérbios Tsonga*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2010.
- NGUNGA, A. et al. *Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um Modelo de Ensino*. Maputo, Centro dos Estudos Africanos-UEM, 2010.
- OLIVEIRA, M. *Personagens Negros na Literatura Infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007). Entrelaças das vozes tecendo negritudes*. Tese de Doutoramento em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Paraíba, 2010.
- _____. *Literatura Infanto-juvenil moçambicana: a série Os gêmeos de Machado da Graça e outras travessias*. Estado da Bahia, 2014.
- ORLANDI, E.P., *Discurso de Leitura*. 5. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- RICHARDS, J.C; RODGERS, T.S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2. ed. Cambridge, Cambridge University press, 2003.
- SILVA, Aline Luiza. *Trajectoria da Literatura Infantil: da Origem Histórica e do Conceito Mercadológico ao Caráter Pedagógico na Atualidade*, vol. 2- jul/dez, 2009.
- SILVA, Calane. *Kulimando Saberes: Viagens Discursivas pela Pedagogia, Didáctica, Comunicação, Antropologia Cultural, Filosofia, Espiritualidade, Língua e Literatura*, Maputo, Alcance Editores, 2013.
- SIM-SIM, Inês. “A Formação para o ensino da leitura”. SIM-SIM, Inês (org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no I Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores*, Vol.Nº2. Porto, Porto Editora 2001.
- _____. *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*, Lisboa, DIDC MEC, 2007.
- TRAÇA, Maria Emília. *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto, Porto Editora, 1992.
- VIANA e MARTINS. *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra, Almedina, 2009.

Consultas na Web

- ALLANA et all. *A Literatura infantil nos primeiros anos escolares*, disponível em <http://priealiteratura.blogspot.com/2010/11/literatura-infantil.html>, consultado a 8 de Novembro de 2014.

- AZEVEDO, Ricardo. *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*, Disponível em www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/.../Literatura-infantil.pdf, 2012, Consultado em 12 de Novembro 2014
- BRUINI, Eliane da Costa. *O prazer de ler*. s/d disponível em <http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/o-prazer-ler.htm> , consultado em 8 de Novembro de 2014.
- CEIA, Carlos. “*Literatura Tradicional*”, E-Dicionário de Termos Literários(EDTL), Disponível em <http://edtl.com.pt>, consultado em 1 de Janeiro 2015.
- COUTO, Mía, *O livro que era uma casa, a casa que era um país*. [O país Online], disponível em www.opais.co.mz, consultado em 03 de Setembro, 2015.
- GONÇALVES, F. *A Literatura nas diversas metodologias de ensino de LE*. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla, consultado em 2 de Abril de 2015.
- OLIVEIRA et all. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*, s/d. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/pdf. consultado em 8 de Novembro de 2014.
- PERUZZO, Adreana, *A importância da literatura infantil na formação de leitores*, 2011. Disponível em www.filologia.org. Consultado em 8 de Novembro de 2014.
- SÃO FRANCISCO. *Função Social Da Leitura Da Literatura Infantil*. 2000. Disponível em www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/funcao-social-da-leitura, Consultado em 7 de Março de 2015.

Análise dos factores da textualidade no conto “O cesto” de Mia Couto: uma abordagem à luz da Linguística Textual

Ângelo Américo Mauai¹³

Resumo

Com o presente trabalho, procuramos descrever e explicar a funcionalidade dos factores da textualidade no conto “O cesto” constante na obra “O fio das Missangas” de Mia Couto, um contista e romancista moçambicano. Assim, faremos uma análise à luz da Linguística Textual. Para tanto, apresentaremos os conceitos de texto na perspectiva de alguns autores renomados, relacionando os factores de textualidade e priorizando os conceitos de Coesão e Coerência. Começaremos por rever alguns dos principais conceitos associados à noção de textualidade para, a seguir, aplicá-los à análise de um texto concreto, considerando que o processamento do texto depende não só das suas características internas. A análise feita evidencia que a produção textual se caracteriza por ser activa e contínua de sentido e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos activados necessariamente em relação a um dado contexto sócio-cultural de enunciação, pelo que a interpretação do texto ocorre através de “processos incrementais” (Lopes, 1995).

Palavras-chave: texto, linguística textual, coesão e coerência textual.

Abstract

The present article tries to describe and explain the text factors in tale “O Cesto” in Mia Couto’s “O Fio das Missangas”. Mia Couto is a Mozambican story teller and novelist. We make an analysis in the light of the text linguistics. In this regard, we present the concepts of the text in the perspective of some novelists related to the text factors giving priority to the concepts of cohesion and coherence. We begin by revisiting some of the main concepts associated to the text in general so as to apply them in the analysis of a specific text, taking into consideration that text processing depends not only on its inner characteristics. The production of texts is characterized for being active and continuous in the sense of direction and it is connected to the whole network of a necessarily activated units and elements in relation to a given socio-cultural context of enunciation. The analysis made brings evidences that the production of texts is characterized for being active and continuous with respect to direction and it is connected to a whole network of a necessarily activated units and elements in relation to a given socio-cultural context of enunciation, therefore the interpretation of the text is done through “incremental processes” (Lopes, 1995).

Key words: text, textual linguistics, textual cohesion and coherence.

¹³ Docente da UP, Delegação de Gaza, afecto ao Curso de Português; Licenciado em Ensino de Português, Mestre em Estudos Portugueses Multidisciplinares na Área de Especialização de Linguística Portuguesa, Doutorando em Estudos Portugueses na Área de Especialização de Linguística Portuguesa.

1. Introdução

Com este trabalho pretendemos apresentar uma descrição e explicação da funcionalidade dos factores da textualidade no conto “O cesto” constante na obra “O fio das Missangas” de Mia Couto, um contista e romancista moçambicano. Assim, faremos uma análise à luz da Linguística Textual. Para tanto, apresentaremos os conceitos de texto na perspectiva de alguns autores renomados, relacionando os factores de textualidade e priorizando os conceitos de Coesão e Coerência (destacando a proposta de Halliday e Hassan, 1976) (cf. Duarte, 2003). Nesse sentido, traçaremos o percurso da Linguística Textual, uma vez que é neste quadro teórico em que o trabalho está ancorado. Começaremos por rever alguns dos principais conceitos associados à noção de textualidade para, a seguir, aplicá-los à análise de um texto concreto. Terminaremos com a sistematização das principais conclusões extraídas da análise efectuada.

2. Breve revisão dos postulados da Linguística Textual

Há várias abordagens teóricas em torno da definição dos conceitos *discurso* e *texto*. Entretanto, subscrevendo Lopes e Carapinha (2013: 11/12), o termo ‘**discurso**’ corresponde a uma entidade linguística empírica, directamente observável, inserida no seu contexto de ocorrência, com todos os traços inerentes a essa inserção, enquanto o ‘**texto**’ corresponde apenas ao material linguístico destituído de todos os traços inerentes à sua contextualização, no fundo, a uma entidade estritamente verbal, abstraída pelo investigador – com intuitos analíticos – a partir de um evento comunicativo concreto. Assim, “*o texto pode ser definido como o produto em si, oral ou escrito e monológico, de um discurso autónomo, coerente, coeso e completo, sendo o discurso tudo o que, num determinado contexto, se diz ou escreve para agir, isto é, para produzir um efeito sobre alguém*”. (Moura, 2009: 254)

Nesse sentido, o discurso é resultado da soma entre o texto e as condições de produção, quer do plano da produção, quer do plano da interpretação, enquanto o texto seria uma produção verbal não contextualizada, ou seja, independente das suas condições de produção. Em função disso, consideram-se dois objectos diferentes para duas subáreas: a **Linguística Textual**, que trabalha o texto, conjunto de frases, portanto unidade transfrásica e independente do uso; a **Análise do Discurso** trabalha o discurso, conjunto de enunciados, portanto, entidade contextualizada.

Sem querer pautar por um rigor na distinção dos conceitos, adoptamos uma visão integradora dos dois termos, concebendo as expressões ‘texto’ e ‘discurso’ como sinónimos (Fonseca, 1992: 105) e considerando sob essa designação qualquer segmento linguístico de extensão variável,

dotado de unidade semântica e relevância pragmática, produzido intencionalmente por um locutor, numa situação enunciativa concreta, e visando obter um efeito comunicativo sobre um determinado interlocutor (Lopes e Carapinha, 2013: 12), inscrevendo-se, deste modo, a indissociabilidade entre a “materialidade linguística” (Mateus *et al.*, 1989: 134) e a análise da sua componente pragmática, isto é, do seu funcionamento comunicativo em contexto. Dito de outra maneira, os conceitos de **texto** e **discurso** incluem em qualquer definição o produto verbal (o texto, seja produzido na oralidade ou na escrita); o que permite distinguir os conceitos que decorre do posicionamento teórico-metodológico do investigador. Caso esteja interessado apenas no produto verbal, nas ocorrências lexicais, nas estruturas frásicas, na ordenação e articulação dos conteúdos, nos tipos de sequências que nele são atestadas, então assume o ponto de vista tradicionalmente privilegiado pela **Linguística Textual** (perspectiva de estudo seguida por Jean-Michel Adam). Caso pretenda analisar os textos em articulação com os contextos situacionais em que eles emergem (área de actividade socioprofissional, papéis sociais dos interlocutores, objectivos ilocutórios, etc.), então assume a perspectiva geralmente associada à **Análise do Discurso** (como tem sido a perspectiva de Dominique Maingueneau).

Assim, a Linguística Textual configura-se como um ramo da linguística contemporânea que começou a desenvolver-se na década de 60, em especial na Alemanha e na Holanda, quando a frase deixou de ser considerada como unidade máxima de análise linguística e passou-se a considerar o texto como uma unidade global no processo comunicativo. As origens da Linguística Textual podem ser encontradas na retórica tradicional em que o texto era considerado como unidade construída segundo regras que ordenam as suas partes funcionais.

A presente subárea linguística compreende diversos contributos teóricos que, embora controversos e heterogéneos, convergem na definição do *texto* como unidade linguística básica, empiricamente existente e discursivamente realizada (Lopes, 1984:93), uma vez que a intercomunicação se realiza através de textos e não de frases isoladas ou justapostas, ou seja, o estudo da linguagem ultrapassa os limites da frase e concebe a linguagem como interacção. Assim, justifica-se a necessidade de descrever e explicar os usos da língua em contexto, considerando aspectos de natureza sintáctico-semântica e pragmático-semântica, tais como “*co-referência, casos de pronominalização, selecção e função de artigos, compatibilização de tempos verbais, pressuposições, relações entre tema e rema, etc.*” (Lopes, 1984: 92). Para esta autora, a constituição da Linguística Textual pode ser definida em dois momentos distintos.

No primeiro momento, observou-se o predomínio da **análise transfrásica** cuja preocupação foi a descrição dos fenómenos sintáctico-semânticos, ou seja, o estudo das relações ocorrentes

entre enunciados e sequências de enunciados. A análise transfrásica não considerava o texto como objecto de análise, os estudos partiam da frase para o texto.

No segundo momento, a legitimação da Linguística Textual baseou-se na análise da produção e compreensão de textos à luz da *competência textual*. Foi neste momento em que surgiu a **gramática de texto**, com a finalidade de preencher lacunas da gramática estrutural e gerativa, cuja referência central é a *competência textual*, (transcendendo, assim, a competência estritamente linguística definida por Chomsky), que visa uma efectiva aproximação aos fenómenos comunicativos situacionais.

Com efeito, a Linguística Textual procura, na análise do discurso, teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares (descreve os parâmetros de textualidade, detalha as interdependências que conferem um efeito de unidade textual) no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto (Adam, 2011: 63).

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981) citados por Duarte (2003:115), existem sete factores que fazem com que um texto seja considerado como tal, e não como um amontoado de palavras ou frases, podendo ser sintetizados em dois blocos: (a) factores semânticos/formais: coesão (conectividade sequencial) e coerência (conectividade sequencial); (b) factores pragmáticos: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Relativamente aos mecanismos de coesão, Halliday e Hassan (1976) definem coesão como um conceito semântico referente às relações de significados que existem dentro de um texto. Os autores dividem os mecanismos de coesão em cinco categorias, das quais quatro ocorrem ao nível gramatical (coesão gramatical) e uma ao nível lexical (coesão lexical), a saber: (i) *referência*, respeitante aos itens da língua que não podem ser interpretados por si mesmos, mas remetem a outros elementos do discurso necessários à sua interpretação. A referência pode ser exofórica (fora do texto) e endofórica (no próprio texto). Ainda, se o referente precede o item coesivo tem-se a anáfora, mas se ocorre após, a catáfora. A referência pode ser efectuada por meio de recursos de ordem gramatical, podendo ser através de pronomes; (ii) *substituição*, colocação de um item lexical no lugar do outro, ocorrendo sempre uma redefinição, podendo ser nominal, verbal ou frásica; (iii) *elipse*, permite a omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, também pode ser nominal, verbal ou frásico; (iv) *conjunção*, que estabelece relações específicas entre os elementos ou orações do texto, sendo os principais tipos aditivos, adversativos, causais, temporais; por fim, (v) *coesão lexical*, que se processa por meio de

reiteração (repetição de um mesmo item lexical, ou sinónimos, hiperónimos ou nomes genéricos) e colocação (utilização de termos pertencentes ao mesmo campo semântico).

Contudo, para a aceitabilidade de um texto é necessário, mais do que a relação semântica dos componentes textuais, um certo grau de coerência que, por sua vez, depende de factores de natureza formal, semântica e pragmática, identificados pelo interlocutor, que activa seu conhecimento prévio, interagindo com o locutor, construindo, assim, o sentido global de um texto. Deste modo, conforme Halliday e Hassan, um texto é resultado de um discurso coerente, por um lado, em relação ao contexto de enunciação e, por outro lado, é coerente em relação a ele mesmo (coesão).

Após essa breve explanação do percurso da Linguística Textual, faremos a seguir a análise do conto “O cesto” de Mia Couto.

3. Análise da coesão e coerência textual

No conto “O cesto” de Mia Couto, seleccionaremos algumas passagens e, utilizando o esquema proposto por Halliday & Hassan (1976), exemplificaremos a funcionalidade dos mecanismos de coesão e coerência textual. As construções seleccionadas para análise estão enumeradas somente para facilitar a explicação e não obedecem à sequência do texto original.

3.1 Coesão referencial (endofórica ou exofórica)

a) Coesão endofórica (anáfora, catáfora ou elipse)

(1) *Há muito que não me detenho no espelho. Sei que, se me olhar, não reconhecerei os olhos que me olham. Tanta vez já fui em visita hospitalar, que eu mesma adoeci. Não foi doença cardíaca, que coração, esse já não o tenho.*

(2) - ***Você**, **marido**, enquanto vivo me impediu de viver. [-] Não me vai fazer gastar mais vida, fazendo demorar, infinita, a despedida.*

A partir destas construções, notaremos como opera a coesão endofórica caracterizada por ter referente expresso no texto. Na construção (1), o referente ocorre precedendo o item coesivo, dando origem à **anáfora**. Como tal, observa-se neste enunciado uma cadeia de referência marcada através dos pronomes demonstrativo “esse” e pessoal “o” relacionados com o nome “coração”, ou seja, os pronomes destacados retomam o nome “coração”. Contrariamente, em (2) temos uma referenciação **catafórica** porque o pronome “você” reporta a um elemento enunciado posteriormente, no caso vertente “marido” da enunciadora.

Saliente-se que os termos anafóricos podem ter realização lexical, sendo, em geral, pronomes pessoais ou pronomes demonstrativos, como apontamos acima, ou podem ainda ser *nulos*, isto é, sintacticamente categorias vazias. Portanto, a cadeia anafórica em que um termo anafórico é sintacticamente uma categoria vazia contém uma **elipse**, situação notável na construção (2) (...) *[-] Não me vai fazer gastar mais vida,(...)* em que a categoria vazia é uma **elipse do sujeito anafórico** “marido” recuperável facilmente pelo contexto.

b) Coesão exofórica

(3) *A meu homem [-] deram transfusão de sangue. Para mim, o que eu queria era transfusão de vida, o riso me entrando na veia até me engolir, cobra de sangue me conduzindo à loucura.*

A referenciação pode ocorrer sem que esteja formulada linguisticamente, mas facultada a partir do contexto, da situação de comunicação. Deste modo, o sujeito omissivo “eles” da construção “(...) [-] deram transfusão de sangue” refere-se a um elemento fora do texto, ou seja, os médicos, os enfermeiros. Este exemplo mostra-nos que não é necessário retomar elementos de enunciados anteriores para conseguir **coesão textual** entre frases.

3.2 Substituição

(4) *Desde o mês passado que evito falar. Prefiro o silêncio, que condiz melhor com a minha alma. Mas o não haver conversa nos deu outro laço entre nós. O silêncio abriu um correio entre mim e o moribundo.*

Na presente construção, a coesão textual está marcada pelo processo de substituição, pelo que o item “silêncio” é compreendido pelo leitor (por inferência) como sendo a consequência das expressões “evito falar”, do primeiro período, e “não haver conversa”, do terceiro período; por sua vez, o pronome relativo “que” substitui o nome “silêncio”, enquanto “moribundo” refere-se ao “doente em estado grave”.

3.3 Conjunção

(5). (...) *Hoje será como todos os dias: lhe falarei, junto ao leito, mas ele não me escutará.*
(...)

Na sala, corrijo o espelho, tapando-o com lençóis, enquanto vou decepando às tiras o vestido escuro. Amanhã, tenho¹⁴ que me lembrar para não preparar o cesto da visita.

¹⁴ A expressão sublinhada demonstra a coesão temporal marcada pela não coincidência entre o tempo linguístico e o tempo verbal. A enunciadora usa o presente do indicativo “tenho” junto com o advérbio de tempo “amanhã” para exprimir uma acção futura com finalidade de sublinhar a sua certeza subjectiva, mas que se antevê como factual (Duarte, 2003).

O item contrajuntivo “mas”, conjunção adversativa, destacado no enunciado, foi usado para exprimir um contraste em relação à informação do membro precedente. O uso de “enquanto” permite compreender a sequência temporal dos estados de coisas descritas, neste caso se pressupõe que os eventos “*corrigir e tapar o espelho*” ocorrem no mesmo intervalo de tempo com o evento “*decepar as tiras*”.

3.4 Coesão lexical (sinónimos, antónimos, reiteração, holonímia, generalização, apreciação, descontentamento)

(6) Já me ocorreu trocar fala por escrita. No lugar desse monólogo, eu lhe escreveria cartas.

E experimento, em vertigem, pose e lágrima. No funeral, o choro será assim, queixo erguido para demorar a lágrima (...) eu me desalinho em pranto.

Nestes enunciados existem itens lexicais que entram numa relação de coesão lexical baseada na co-presença de traços semânticos idênticos ou opostos. Dos itens destacados, a coesão lexical é estabelecida pela substituição sinonímica em que os termos têm significação muito próxima, conforme se pode ver na relação: *lágrima – choro – pranto*, *escrita – monólogo*; a enunciadora socorre-se também da antonímia ao estabelecer uma relação entre itens com traços opostos, expressa no desejo de ela trocar a *fala* pela *escrita* (*fala* > < *escrita*); observa-se também a reiteração do item *lágrima* que neste contexto revela dupla sensação, pois a morte do marido da enunciadora provocaria um sentimento de tristeza, descontentamento, mas, por outro, a enunciadora aprecia-a como necessária para a sua liberdade e o seu renascimento: “A sua vida me apagou. A sua morte me fará nascer”.

Uma relação de contiguidade semântica é usada na construção:

(7) Recuo dois passos e me contemplo como nunca antes o fizera. E descubro a curva do corpo, o meu busto ainda hasteado. Toco o rosto, beijo os dedos, fosse eu outra, antiga e súbita amante de mim.

A enunciadora faz a apreciação do seu corpo em geral – holonímia, a relação “todo” pela “parte” - “curva do corpo” e salienta de forma específica algumas partes do seu corpo - meronímia, a “parte” pelo “todo” - neste caso: “busto”, “rosto”, “dedos”.

Em quase todo o texto, nota-se que o autor parece não seguir à risca as regras de coesão frásica, especialmente na colocação pronominal, se tomarmos em conta o padrão de português europeu, pois o pronome dativo “lhe”, pronome com a função sintáctica de objecto indirecto, podia ocorrer na posição pós-verbal, como se pode notar, por exemplo, nas seguintes sequências

linguísticas: “No lugar desse monólogo, eu **lhe** escreveria cartas”; “uma sombra **lhe** espessa o rosto”.

(8) - *Estou ansiosa que você morra, marido, para estrear este vestido preto. (...)*

Uma força me aproxima do armário. Dele retiro o vestido preto (...) confirmo: o luto me vai bem com os meus olhos escuros.

3.5 A coerência textual

Além do domínio linguístico, a análise da produção verbal exige conhecimentos de domínio sócio-cognitivo, pelo que esta produção linguística espelha a realidade psicossocial em que a enunciativa está imbricada. Veja-se que o uso das expressões “vestido preto” / “escuro” referentes ao “luto” tem uma grande carga simbólica na sociedade moçambicana (o espaço histórico” do conto “O cesto”). Contrariamente às culturas de outras sociedades em que muitas pessoas preferem e usam normalmente a roupa de cor preta, em algumas sociedades de Moçambique esta cor revela e denuncia o luto; ela é usada, sobretudo quando combinada, no caso de se ter perdido um parente. Daí, quando uma pessoa aparece vestida de preto ou com um laço preto é, modestamente, interpelada e questionada sobre o que terá acontecido. Deste modo, aqui a coerência textual é estabelecida através da experiência do mundo, ou seja, dos elementos extralinguísticos subjacentes ao contexto de enunciação.

4. Considerações finais

Neste trabalho, através da descrição e explicação dos mecanismos de coesão e coerência textual no conto “O Cesto” de Mia Couto, destacamos a importância dos factores da textualidade na produção e interpretação textual. Notamos que o processamento do texto depende não só das suas características internas; a produção textual caracteriza-se por ser activa e contínua de sentido e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos activados necessariamente em relação a um dado contexto sócio-cultural de enunciação, pelo que a interpretação do texto ocorre através de “processos incrementais” (Lopes, 1995).

Referências bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel. *A Linguística Textual. Introdução à Análise Textual dos Discursos* (trad.). São Paulo, Cortez Editora, 2011.
- ADAM, Jean-Michel. *La Linguistique Textuelle. Introduction à l'Analyse Textuelle des Discours*, 2.e édition (entièrement revue et augmentée). Paris, Armand Colin, 2008.
- COUTO, Mia. *O Fio das Missangas*. 4. ed. Lisboa, Editorial Caminho, 2004, p. 23-26.
- DUARTE, Inês. “Aspectos linguísticos da organização textual”. in: MATEUS, Maria Helena Mira, et alii. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5. ed. revista e aumentada. Lisboa, Caminho, 2003, p. 85-123.
- FONSECA, Joaquim. "Coerência e coesão nas unidades linguísticas". in: FONSECA, Joaquim. *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*, Lisboa, ICALP, (1992), p.7-104.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Vilaça, *Linguística Textual: Introdução*, [n.s.]. São Paulo. Cortez, 2002, disponível em http://www.editoracontexto.com.br/files/livro/COESAO_TEXTUAL_INTRODUCAO.pdf. (acesso em 04.03.09).
- HALLIDAY, M. A. K., e HASSAN, R., *Cohesion in English*, London, Longman, 1976.
- LOPES, Ana Cristina Macário, “Tempo, Aspecto e Coesão Discursiva”, in Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, vol. III, 1995, p. 351-371.
- _____. “Linguística textual: objectivos e pressupostos teóricos”, *Biblos* vol. LX, pp. 90-102, 1984.
- LOPES e CARAPINHA, *Coesão e Coerência Textual*, Lisboa, Lisboa Editora, 2013.
- MATEUS et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 2. ed., Lisboa, Editorial Caminho, 2003.
- MOURA, J.A. *Gramática do Português Actual*. Lisboa, Lisboa Editora, 2009.

Anexo – O conto “O cesto” de Mia Couto

O cesto

Pela milésima vez me preparo para ir visitar meu marido ao hospital. Passo uma água pela cara, penteio-me com os dedos, endireito o eterno vestido. Há muito que não me detenho no espelho. Sei que, se me olhar, não reconhecerei os olhos que me olham. Ta. Nem mal de cabeça porque há muito que embaciei o juízo. Vivo num rio sem fundo, meus pés de noite se levantam da cama e vagueiam para fora do meu corpo. Como se, afinal, o meu marido continuasse dormindo a meu lado e eu, como sempre fiz, me retirasse para outro quarto no meio da noite. Tínhamos não camas separadas, mas sonos apartados.

Hoje será como todos os dias: lhe falarei, junto ao leito, mas ele não me escutará. Não será essa a diferença. Ele nunca me escutou. Diferença está na marmita que adormecerá, sem préstimo, na sua cabeceira. Antes, ele devorava os meus preparados. A comida era onde eu não me via recusada.

Olho em redor: não mais a mesa posta o aguarda, pontual e perfumosa. Antes, eu não tinha hora. Agora perdi o tempo. Qualquer momento é de meu debicar, encostada a um canto, sem toalha nem talheres. Onde eu vivo não é na sombra. É por detrás do sol, onde toda a luz há muito se pôs. Só tenho um caminho: a rua do hospital.

Vivo só para um tempo: a visita. Minha única ocupação é o quotidiano cesto onde embalo os presentes para o meu adoecido esposo.

A meu homem deram transfusão de sangue. Para mim, o que eu queria era transfusão de vida, o riso me entrando na veia até me engolir, cobra de sangue me conduzindo à loucura.

Desde o mês passado que evito falar. Prefiro o silêncio, que condiz melhor com a minha alma. Mas o não haver conversa nos deu outro laço entre nós. O silêncio abriu um correio entre mim e o moribundo. Agora, pelo menos, já não sou mais corrigida. Já não recebo enxovalho, ordem de calar, de abafar o riso.

Já me ocorreu trocar fala por escrita. No lugar desse monólogo, eu lhe escreveria cartas. Assim, eu descontaria no sofrer. Nas cartas, o meu homem ganharia distância. Mais que distância: ausência. No papel, eu me permitiria dizer tudo o que nunca ousei.

E renovo promessa: sim, eu lhe escreveria uma carta, feita só de desabotoada gargalhada, decote descaído, feita de tudo o que ele nunca me autorizou. E nessa carta, ganharia coragem e proclamaria:

- Você, marido, enquanto vivo me impediu de viver. Não me vai fazer gastar mais vida, fazendo demorar, infinita, a despedida.

Regresso a mim, ajeito no fatídico cesto o farnel do dia, nesse fazer de conta que ele me irá receber, de riso aberto, apetite devorador. Estou de saída, para a minha rotina de visitadora quando, de passagem pelo corredor, reparo que o pano que cobria o espelho havia tombado. Sem querer, noto o meu reflexo. Recuo dois passos e me contemplo como nunca antes o fizera. E descubro a curva do corpo, o meu busto ainda hasteado. Toco o rosto, beijo os dedos, fosse eu outra, antiga e súbita amante de mim. O cesto cai-me da mão, como se tivesse ganhado alma.

Uma força me aproxima do armário. Dele retiro o vestido preto que, faz vinte e cinco anos, meu marido me ofereceu. Vou ao espelho e me cubro, requebrando-me em imóvel dança. As palavras desprendem-se de mim, claras e nítidas:

- Só peço um oxalá: que eu fique viúva o quanto antes!

O pedido me surpreende, como se fosse outra que falasse. Poderia eu proferir tão terrível desejo? E, de novo, a minha voz se afirma, certa:

- Estou ansiosa que você morra, marido, para estrear este vestido preto.

O espelho devolve a minha antiquíssima vaidade de mulher, essa que nasceu antes de mim e a que eu nunca pude dar brilho. Nunca antes eu tinha sido bela. No instante, confirmo: o luto me vai bem com meus olhos escuros. Agora, reparo: afinal, nem envelheci. Envelhecer é ser tomado pelo tempo, um modo de ser dono do corpo. E eu nunca amei o suficiente. Como a pedra, que não tem espera nem é esperada, fiquei sem idade.

E experimento, em vertigem, pose e lágrima. No funeral, o choro será assim, queixo erguido para demorar a lágrima, nariz empinado para não fungar. Dessa feita, marido, não será você, mas serei eu o centro. A sua vida me apagou. A sua morte me fará nascer. Oxalá você morra, sim, e quanto antes.

Deponho o vestido na mesa da sala, bato porta e saio rumo ao hospital. Ainda hesito perante o cesto. Nunca antes eu o vira assim, desvalido. Vitória é eu dar costas a esse inutilidade. Pela primeira vez, há céu sobre a minha casa. Na berma do passeio, sinto o aroma dos franjipanis. Só agora reparo que nunca cheirei meu homem. Nem sequer meu nariz não amou nunca. Hoje descubro a rua, feminina. A rua, pela primeira vez, minha irmã.

Na entrada da enfermaria, o millesimamente mesmo enfermeiro me aguarda. Uma sombra lhe espessa o rosto.

- Seu marido morreu. Foi esta noite.

Eu estava tão preparada, aquilo já tanto acontecera, que nem procurei amparo. Depois de tanta espera, eu já queria que sucedesse. Mais ainda depois de descobrir no espelho essa luz que, toda a vida, se sepultara em mim.

Saio do hospital à espera de ser tomada por essa nova mulher que em mim se anunciava. Ao contrário de um alívio, porém, me acontece o desabar do relâmpago sem chão onde tombar. Em lugar do queixo altivo, do passo estudado, eu me desalinho em pranto. Regresso a casa, passo desgrenhado, em solitário cortejo pela rua fúnebre. Sobre a minha casa de novo se tinha posto o céu, mais vivo que eu.

Na sala, corrijo o espelho, tapando-o com lençóis, enquanto vou decepando às tiras o vestido escuro. Amanhã, tenho que me lembrar para não preparar o cesto da visita.

Mia Couto

Análise do Processo de Exames Extraordinários da Disciplina de Geografia 10^a classe do Ensino Secundário Geral – Massinga

Yassine Mussagy Chutumia¹⁵

Resumo

O artigo tem como objectivo analisar o processo de exames extraordinários na disciplina de Geografia da 10^a classe, 1^o ciclo do Ensino Secundário Geral, para identificar as causas das elevadas reprovações nos aludidos exames. Este tema é relevante, uma vez que as conclusões podem contribuir positivamente naquilo que deve ser a sociedade, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e a redução das reprovações nestes exames. Para a efectivação desta pesquisa recorreu-se a métodos e técnicas como: a observação directa, entrevistas semi-estruturadas e pesquisa bibliográfica. A abordagem metodológica baseia-se na investigação qualitativa, característica das ciências sociais, tendo sido efectuado um estudo de caso na Escola Secundária de Massinga, Província de Inhambane, onde se identificou o problema. Os resultados da pesquisa apontam como principais causas das reprovações nos exames extraordinários, a fraca preparação dos candidatos, a falta de auto-didactismo, a falta de cultura de estudo, o facto de alguns dos examinandos não estudarem durante o ciclo de aprendizagem e não terem orientação de nenhum professor. O exame extraordinário é encarado como uma forma de obter o diploma, como uma via a percorrer para se ter acesso a um nível mais elevado e não como um momento de aprendizagem. Sugere-se neste estudo a introdução de sistemas de testes modulares e centros de preparação de exames.

Palavras-chave: *Avaliação; Exames Extraordinários; Reprovações; Ensino de Geografia, 10^a classe do Ensino Secundário Geral.*

Abstract

The article aims to analyze the process of extraordinary exams in the discipline of Geography in grade 10 of the 1st cycle of general secondary education, to identify the causes of high failures in the referred exams. This theme is relevant, since its results can contribute positively in what the society should be for the improvement of the teaching and learning process and the reduction of failures in these exams. For the development of develop this research we used several methods and techniques such as direct observation, semi-structured interviews and literature review. The methodological approach is based on qualitative research, which is a characteristic of the social sciences, having been developed a case study of the Secondary School of Massinga in Inhambane Province, where the problem was identified. The research results indicated that the main causes of failures in the extraordinary exams are related to poor preparation of the candidates, lack of self-didacticism, lack of a culture of studying, the fact that some of the examinees do not study during the learning cycle and do not have orientation from any teacher. The extraordinary examination is seen: as a way to get the diploma, as a way for getting access to a higher level and not as a moment of learning. This study suggested the introduction of modular test system and centers or exams preparations

Keywords: Evaluation/ Assessment; Extraordinary examinations; failure; Geography Teaching, Grade 10 General Secondary Education.

¹⁵ Licenciado em Ensino de Geografia pela UP-Massinga. Docente do Ensino Secundário na Província de Inhambane.

Introdução

A educação é considerada como sendo o instrumento poderoso que uma sociedade pode usar para combater e vencer qualquer tipo de obstáculo, entre os quais, pode-se destacar o combate a Pobreza e o analfabetismo, ou seja, a educação constitui o instrumento fundamental para o Homem alcançar o bem-estar político, económico-social e cultural. É assim que o Governo de Moçambique, ciente da necessidade de garantir a Educação para Todos, “*instituiu o exame extraordinário no ano de 2004, como forma de estimular a expansão do sistema educativo...*” (MINED, 2004:1) e, em Julho do mesmo ano, foram introduzidos e realizados os exames extraordinários no País.

Numa primeira fase, os exames extraordinários realizavam-se no Ensino Primário e Secundário Geral, mas devido aos baixos índices de aprovação e fraca afluência dos candidatos, no Ensino Primário os exames foram retirados. Actualmente os exames extraordinários realizam-se no Ensino Secundário Geral e Ensino Técnico Profissional.

Os exames extraordinários são aqueles que se realizam fora do período normal de exames, e têm a função de comprovar as capacidades e habilidades dos candidatos com vista à obtenção de um Certificado ou Diploma.

O Ministério da Educação (MINED), introduziu o exame extraordinário no Sistema Nacional de Educação (SNE) com o objectivo de dar oportunidade aos cidadãos que, por razões várias, não puderam completar o ciclo ou nível em regime presencial, estimular o auto-didactismo e o ensino doméstico. Deste modo, os indivíduos e/ou alunos que se encontram na situação de externos podem fazer as disciplinas em atraso e concluírem o ciclo ou nível académico.

No entanto, as reprovações nos exames extraordinários têm sido notáveis ao longo dos anos.

Assim, a pesquisa procura analisar o processo de exames extraordinários na disciplina de Geografia da 10ª classe, 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, para identificar as causas das elevadas reprovações nos aludidos exames. O trabalho está dividido em três partes, sendo a primeira referente a fundamentação teórica, onde são abordados aspectos ligados ao ensino de Geografia, sua importância, avaliação e exame, tipos de avaliação e funções da avaliação. A segunda parte compreende a análise dos documentos normativos dos exames extraordinários e o programa de ensino de Geografia da 10ª classe, descrevendo-se o processo de exames extraordinários, desde a sua elaboração até as condições de candidatura, com base no Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral, Regulamento Atinente aos Exames

Extraordinários e ainda analisam-se algumas questões dos enunciados dos exames dos anos 2009 a 2011. A terceira parte é relativa à apresentação e análise de dados da pesquisa empírica, sendo apresentados os depoimentos do Director Adjunto-Pedagógico (DAP), dos professores e dos alunos. Seguidamente, apresentamos as conclusões e sugestões para a melhoria do processo. Apontam-se algumas formas para melhorar o desempenho dos candidatos, tais como a introdução de sistemas de testes modulares e centros de preparação.

Fundamentação teórica

Neste capítulo apresentamos alguns conceitos, importância do ensino de Geografia, tipos e funções de avaliação.

A Geografia é uma disciplina que aborda questões de ordem natural e social, que para serem compreendidas “...*é indispensável que se reflecta nas relações que se estabelecem entre o espaço geográfico e a sociedade, o global e o local e ainda o moderno e o tradicional...*” (DUARTE, 2007:25).

Para OLIVEIRA (2008:142) a geografia leva a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades, contradições e as relações de produção que nele se desenvolvem.

Com estas abordagens percebe-se que a Geografia aglutina vários conhecimentos físico-geográficos e socioeconómicos, cooperando com outras ciências. A Geografia escolar desenvolve no aluno qualidades intelectuais e morais, e lhe dá conhecimentos úteis para o pleno desenvolvimento da sua personalidade, na perspectiva de contribuir para a compreensão e solução de problemas locais e globais.

Conceito de avaliação

O acto de avaliar é frequente nas actividades humanas, e pode ser feito de maneira espontânea. Este tipo de avaliação segundo SAUL apud DUARTE (2007: 28) "*caracteriza-se por ser de "...carácter informal, privada, não sistematizada, envolve impressão e sentimento"*.

No contexto educacional a avaliação da aprendizagem é um elemento do processo de ensino-aprendizagem (PEA) em que há uma integração entre avaliação, ensino e aprendizagem, desenvolvido de maneira integral, dado que é um processo contínuo e permanente. Para PILETTI (1997: 90), avaliação é um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento,

propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre a alternativa de planeamento de trabalho do professor e da escola como um todo.

As preocupações expressas com a avaliação estão associadas aos elevados índices de reprovações, de desperdício escolar, com a baixa qualidade de ensino aumentando as fileiras dos desempregados e marginais e a exclusão social (DUARTE, 2007:35).

A avaliação extraordinária que se realiza anualmente no nosso país contribui grandemente para a exclusão social dos indivíduos, devido aos elevados índices de reprovações e desperdício escolar que ela regista. Esta avaliação assume um carácter selectivo e competitivo, o que não favorece ao aluno e nem promove o seu desenvolvimento, sua “auto-estima”, não contribui para o desejo de saber mais e interessar-se pela escola.

A avaliação é um processo contínuo e permanente envolvendo a componente qualitativa e quantitativa, que permite relacionar os objectivos propostos e o alcançados, assim como analisar criticamente os resultados visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade do ensino e do sistema educativo. A finalidade da avaliação é pesquisar sobre a qualidade do desempenho do professor e alunos, com vista a intervir na melhoria dos resultados do PEA, mas a avaliação deixou de cumprir com o seu papel e está criando alguns problemas no seio da sociedade, suscitando debates na comunidade académica.

Para PILETTI (2004:191) a avaliação se desenvolve nos diferentes momentos do PEA, com objectivos distintos. Avaliação diagnóstica é usada para verificar os pré-requisitos, particularidades e conhecimentos que os alunos têm. A avaliação formativa tem a função controladora, informando ao professor e ao aluno sobre o rendimento. A avaliação sumativa ocorre no fim do PEA com a função classificatória.

Portanto é neste último tipo de avaliação que se insere o exame.

A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje, em nossos dias, foi sistematizada nos Séculos XVI e XVII com as configurações da actividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas no XVI (LUCKESI, 2003:16).

Para COSTE (1983:284), exame é o conjunto de provas que permite num dado quadro institucional, apreciar o nível de indivíduos para seleccionar e/ou lhes conferir um título. Acima ou abaixo de uma certa média, os candidatos são declarados aprovados ou reprovados.

Extraordinário é algo que em si só ocorre em dadas circunstâncias e não rotineiro (FERREIRA, 2008). com este posicionamento do autor podemos definir o exame extraordinário como sendo uma componente do processo de avaliação, que se realiza fora do período normal

dos exames, com a finalidade de certificar o grau de assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que são atribuídas ao aluno durante o ciclo.

É deste modo que dentro do país os exames extraordinários têm lugar no mês Agosto de cada ano lectivo.

Insucesso escolar/ reprovações

O termo reprovações (insucesso escolar) tem sido várias vezes usado para referir incapacidade que um individuo tem para atingir os objectivos preconizados para cada ciclo de estudo escolar.

A reprovação encontra-se dentro de um contexto social e processa-se no decurso do PEA, sendo denominado insucesso escolar. O insucesso escolar pode se referir a vários aspectos como desistência, reprovações e repetência. A pesquisa toma o insucesso na perspectiva das reprovações. O insucesso escolar é a designação utilizada vulgarmente por professores responsáveis da administração e política para as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos (PIRES et. al., 2001: 187).

A avaliação por si só, não pode ser considerada a única causadora do insucesso escolar, pois, “...a avaliação não cria as desigualdades, mesmo que revelando-as, ela agrava suas consequências” (PERRENOUD, 2000:23). Neste sentido, analisamos os exames extraordinários não como única fonte causadora de reprovações, mas como um instrumento de avaliação que cada vez mais agrava as reprovações no país.

Os exames extraordinários criam condições para que muitos indivíduos optem por esta via para obtenção de certificado, não se preocupando com aprendizagem/ conhecimento a ser adquirido para a sua vida.

Acredita-se que num exame extraordinário não é possível promover a aprendizagem de saberes, desenvolver certas capacidades e atitudes nos candidatos, pois enfatizam os prosseguimentos de estudos por parte dos indivíduos, desvalorizando-se o desenvolvimento integral e a preparação para a inserção na vida activa.

Para PERRENOUD (1999:13) uma avaliação de certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridas e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante sobretudo, que o aluno saiba globalmente, “o que é necessário saber” para passar a classe seguinte, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão.

É neste ambiente que vivem os candidatos aos exames extraordinários, pois, alguns estão preocupados em aprovar de qualquer forma, para adquirir o nível ou certificado que lhes possa garantir o emprego ou prosseguir com os estudos.

Factores de reprovações ou insucesso

As escolas de sociologia da educação e as políticas educativas que procuram combater o insucesso escolar (reprovações), avançam diferentes factores considerados causas das reprovações escolares.

Para PIRES et. al. (2001: 189) o primeiro conjunto de análises centrou a sua atenção no aluno, considerando a reprovação escolar como predominante insucesso do aluno. Os autores referem que a causa do insucesso escolar deve ser procurada na existência de determinadas carências do aluno que influenciam negativamente o seu rendimento escolar, como por exemplo, a inexistência de aptidões do aluno de origem inata, que naturalmente o orienta para o insucesso escolar (op., cit.).

Segundo CORTESÃO & TORRES (1981:52) nos anos 60 os sociólogos da educação dos Estados Unidos conduziram a uma outra interpretação do insucesso escolar, desta vez em termos não individuais, mas sócio-económicos e culturais.

Entretanto, salientaram-se factores ligados às condições de vida de cada estrato social que influenciam no rendimento escolar do aluno, isto é, uma criança com falta de alimentos, mal agasalhada, que caminha longas distâncias para chegar à escola ou que não tenha em casa um espaço para estudar não pode ter grande rendimento escolar. Um outro factor avançado pelos autores é a diferença do tipo de cultura, que pesa sobre a criança de meios sócio-económicos mais desfavorecidos (op. cit.).

O professor pode também ser a fonte de insucesso no estudo dos alunos, e isto relaciona-se com

A falta de preparo em conteúdo, falta de preparo didáctico-pedagógico, falta de adequado relacionamento com os alunos, criando tensões nos mesmos, timidez excessiva, não exigência de esforços, má organização das provas de verificação da aprendizagem, falta de planeamento de curso e de aulas, mudanças de professores por falta de motivação nas aulas, atitude discriminatória com relação a alguns alunos, falta às aulas, intolerância para com os alunos, incapacidade de manter disciplina, incompreensão do professor quanto a fase evolutiva do educando, ensino inadequado em conteúdos e métodos, não adequação do ensino às reais condições de aprendizagem, etc. (NÉRICI, 1989:221).

Para PIRES et. al. (2001: 190) o factor do insucesso escolar é o efeito da estrutura da escola, como por exemplo: tipo de currículo, estrutura, métodos de avaliação, formas de

agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores que podem estar na origem do insucesso escolar.

A reprovação no contexto da escola é vista pela sociedade como uma das formas encontrada pela escola de seleccionar e excluir os indivíduos. Para PERRENOUD (2000:10), as sociedades desenvolvidas querem criar o fracasso escolar apenas com a finalidade de garantir a transmissão de seus privilégios e reprodução das hierarquias sociais. Com a prática da avaliação da aprendizagem se fortalecem as hierarquias da organização social. Na prática de avaliação, se classificam e distribuem as classes ou grupos sociais.

Para contornar o fracasso escolar, o autor postula que deve-se superar as diferenças no âmbito escolar entre os alunos, para que o mesmo ensino produza o êxito para todos.

Neste sentido, nota-se que no decurso da avaliação da aprendizagem na sala de aula, a mesma transfere os seus efeitos para o nível social,

A reprovação escolar deve ser superada pois, ela é factor de discriminação e selecção social; distorção do sentido da avaliação; pedagogicamente não é a melhor solução; não é justo o aluno pagar por eventuais deficiências do ensino; tem um elevado custo social; toda criança é capaz de aprender (VASCONCELLOS, 2005:105-108).

Para PALME (1992: 60) o fracasso escolar repetido tem uma influência negativa no próprio rendimento escolar, visto que os programas, os manuais do professor e livros escolares não contêm qualquer estratégia real para lidar com os repetentes e as condições gerais do ensino certamente não favorecem tentativas para desenvolver tais estratégias.

As sucessivas repetências em si mesmo promovem a desistência, pois os alunos não só se desencorajam ao repetir o mesmo material uma ou duas vezes como também, a idade dos alunos aumenta, forçando-os a procurar outras soluções na vida prática (op. cit.).

Este facto associa-se aos hábitos e costumes locais contra a escola que leva muitos jovens a trabalhar ou a fazer negócio na África do Sul, a cultura informal da família com nível económico e baixos rendimentos não suportando com as despesas na frequência dos estudos o que resulta muitas vezes nas desistências e a optarem pelo emprego ao invés da frequência escolar.

Os indivíduos que reprovam repetidas vezes nos exames extraordinários, ficam frustrados optando muitas vezes por abandonar a escola e/ou desinteressar-se pela acção educativa, procurando de facto enveredar por outras vias de sobrevivência, sem que tenham sido preparados para tal efeito.

Os reprovados ou excluídos têm um destino social de exclusão, pois, para PERRENOUD, (1999:13) aqueles que são reprovados são relegados às habilitações pré-profissionais ou entram

no mercado de trabalho aos 15 - 16 anos e os que avançam no curso se orientam para os estudos profundos.

Todavia, o facto de depois de efectuados os exames de selecção, os alunos fracassados sentirem desânimo e perda de interesse pela escola faz com que, a “*dinâmica de grupo*” que favorecia que os alunos fracos imitassem os melhores altera-se a partir da selecção, pois “*os alunos fracos, rejeitados pela escola, optam, eles próprios, pela rejeição da escola*”. (Cardinett apud DUARTE, 2007: 49). E são estes alunos que vão engrossar a lista dos excluídos socialmente, renegados pela escola e sem preparação adequada para enfrentar a vida (DUARTE, 2007:49).

Análise de documentos normativos dos exames extraordinários e Programa de Geografia - 10ª classe

Os programas da disciplina de Geografia no nosso país são concêntricos e os conteúdos são tratados de forma superficial nas classes iniciais e desenvolvidos com detalhe nas classes subsequentes, sendo de destacar a sua relevância social.

De acordo com o MINED (2009:6), a preparação do aluno para a vida passa por uma formação em que o ensino e as matérias leccionadas têm que ter significado para a vida da criança ou jovem e possam ser aplicados a situações reais.

Na 4ª classes por exemplo, na disciplina de Ciências Naturais são tratados conteúdos de Geografia Física e Económica nas Unidades Temáticas 4 e 6 sobre a protecção e conservação da água e importância da agricultura. Estes assuntos versam de um modo geral sobre o meio circundante do aluno, isto é, localidade, distrito, província.

Realmente os conteúdos assim tratados tornam o ensino mais eficaz, visto que partem de problemas sociais reais do aluno, ou seja, vão ao encontro do contexto histórico, económico e social do aluno, despertando deste modo o interesse e o gosto pelo estudo, podendo assim contribuir na formação de indivíduos para a vida activa e para um pensamento global.

Para Vesentini apud OLIVEIRA (2008:111) “...o ideal de facto, seria elaborar um programa adequado à realidade social e existencial de seus alunos e para que eles fossem co-autores do saber...”

Regulamento Atinente aos Exames Extraordinários

O O Regulamento Atinente aos Exames Extraordinários (RAEE) apresenta um total de 11 capítulos e 45 artigos, foi aprovado pelo Diploma Ministerial de 25 de Março de 2004, no seu

artigo nº1 “*estabelece o regime de exames extraordinários aplicáveis a todos os sub-sistemas de ensino, com excepção do Ensino Superior*”.

O RAEE foi introduzido com o propósito de criar normas relativas a “*...a organização e o funcionamento dos exames extraordinários, definindo procedimentos a serem observados pelos vários intervenientes...*” (MINED, 2004).

O RAEE no artigo 4 refere que só pode realizar o exame extraordinário o indivíduo que não estiver matriculado em nenhuma das escolas públicas ou particulares com paralelismo pedagógico, ou então que tenha anulado a sua matrícula no I trimestre do ano lectivo (Ibid., p., 2).

Entretanto, podem candidatar-se aos exames extraordinários da 10ª classe os cidadãos que comprovem ter concluído a 7ª classe do SNE ou equivalente, e tenham idade igual ou superior a 15 anos.

O RAEE no artigo nº 2 refere que a instituição de exames extraordinários tem como objectivos, estimular o auto - didactismo e o ensino doméstico, estimular e expandir o sistema educativo entres outros. A análise que se faz sobre os objectivos dos exames extraordinários é que vieram de facto expandir o sistema educativo a nível nacional na medida em que, todos os cidadãos que não tinham oportunidade de continuar a progredir com seus estudos já o podem fazer por via destes.

No entanto, pensa-se que alguns objectivos traçados não estão sendo alcançados, pois a maior parte dos candidatos não consegue transitar e progredir com os estudos por esta via. Entretanto, o auto-didactismo desejado não se verifica, visto que os resultados que os exames extraordinários apresentam, provam que os alunos não conseguem aprender sozinhos, daí a necessidade de procurar formas de reverter o rumo dos acontecimentos.

Apresentação e análise dos resultados

Entre 2009 e 2011 na Escola Secundária de Massinga, disciplina de Geografia, seis candidatos foram submetidos às provas de exame no primeiro ano, no segundo ano houve uma redução de candidatos onde foram inscritos apenas cinco indivíduos, e o terceiro ano foram 11 candidatos.

Do resultado obtido nesses anos pelos examinados na disciplina de Geografia nota-se que o número dos inscritos e aprovados tem registado uma oscilação. Portanto, no ano de 2009 dos seis candidatos inscritos três aprovaram. No ano seguinte, apenas cinco alunos se inscreveram e três reprovaram. Finalmente em 2011, o cenário foi bastante crítico, tendo sido avaliados 11

indivíduos e apenas um aprovado. Deste modo, o ano de 2009 é que obteve o maior índice de aproveitamento, comparativamente com os anos seguintes.

Alguns candidatos aos exames extraordinários não frequentam a 8ª e 9ª classes e não estudam o ciclo de aprendizagem, o que pode influenciar negativamente no seu desempenho e aproveitamento pedagógico, uma vez que vão ao exame sem conhecimentos sólidos sobre a matéria a ser avaliada. Os Termos de Referência dos exames apontam que os conteúdos dos exames observam a proporção de 70% para a classe terminal e 30% para as classes anteriores.

A maior parte dos candidatos recorre aos exames dos anos anteriores e amigos para a sua preparação e sem orientação de um professor.

Alguns indivíduos que se submetem ao exame extraordinário são funcionários e estão preocupados com a obtenção de níveis escolares ou progressão nas suas carreiras profissionais e, vêem o exame como uma alternativa para lograr os seus intentos, sendo assim este processo de avaliação não é visto como um momento de aprendizagem, mas sim para obtenção de certificados.

O DAP, os professores e os alunos são unânimes em dizer que devia haver uma preparação para os candidatos aos exames extraordinários, certamente uma preparação especial ajudar-lhes-ia a ter um bom desempenho e aproveitamento, uma vez que alguns não frequentam a escola há alguns anos e há necessidade de direccioná-los. As reprovações não só se verificam na disciplina de Geografia, mas também nas outras disciplinas são alarmantes.

Os factores de reprovações nos exames extraordinários são a fraca preparação dos candidatos, a falta de cultura de estudo e de auto-didactismo.

Os professores acreditam, de forma unânime, que a introdução de módulos, o fornecimento de outros materiais didácticos e a administração de testes diagnósticos pode melhorar o desempenho dos candidatos. Os exames extraordinários não estão alcançar os objectivos pelos quais foram preconizados e não estão a produzir resultados satisfatórios.

Quadro resumo de resultados dos exames extraordinários da 10^a 2009, 2010 e 2011 (Escola Secundária da Massinga)

Disciplina	Inscritos	Avaliados	Aprovados	%	Reprovados	%	Falta
Português	21	20	8	40%	12	60%	1
Inglês	22	21	1	4.7%	20	95.2%	1
História	22	20	3	15%	17	85%	2
Geografia	22	20	4	20%	16	80%	2
Biologia	29	28	1	3.6%	27	96.4%	1
Física	37	36	1	2.7%	35	97.2%	1
Química	33	32	0	0%	32	100%	1
Matemática	37	35	0	0%	33	94.2%	2
Desenho	31	31	0	0%	31	100%	0
Total	254	243	18	7.4%	223	91.7%	11

Nos três anos foram realizadas no total 243 provas de várias disciplinas, das quais 18 provas em situação positiva, o correspondente a 7.4% e as provas em situação negativa perfazem um total de 223 o que corresponde a 91.7%.

A disciplina de Geografia tem registado uma oscilação no número de candidatos. Portanto, no ano de 2009 dos seis candidatos inscritos três aprovaram. No ano seguinte, apenas cinco alunos se inscreveram e três reprovaram. Finalmente em 2011, o cenário foi bastante crítico, tendo sido avaliados 11 indivíduos e apenas um aprovado.

Conclusões

Os exames extraordinários, que se realizam anualmente no País, foram concebidos de forma a valorizar o auto-didactismo e criar condições para aqueles que não puderam frequentar a escola serem avaliados por esta via. No entanto, os candidatos que se submetem a este processo de avaliação não têm correspondido ao esforço investido no sector da Educação, pois, continuam a registar-se altas taxas de reprovações. Isto associa-se, por um lado, ao facto de alguns alunos que se candidatam aos exames extraordinários, nunca terem frequentado a classe a qual se submetem a exame, uma vez que basta terem feito a 7^a classe para se candidatarem.

Por outro lado, os candidatos encaram o exame extraordinário como uma forma de obter o diploma e não estão preocupados com a aquisição de conhecimentos. Também falta auto-didactismo, cultura de estudo, e alguma orientação do professor. Os candidatos vêm o exame

extraordinário como uma forma de obter o diploma e não estão preocupados com o conhecimento, mas sim com a obtenção de um nível de escolaridade mais elevado.

Análises feitas sobre o aproveitamento nos exames extraordinários da disciplina de Geografia nos três anos na Escola Secundária da Massinga, permitem verificar que há uma tendência de aumento de reprovações. De modo geral, as reprovações verificam-se não apenas na disciplina de Geografia, mas também nas outras disciplinas do SNE. Sugere-se neste estudo a introdução de sistemas de testes modulares e centros de preparação de exames.

Referências bibliográficas

- CARDINET, Jean. *Avaliar é medir?* Lisboa, Editora Asa, 1993.
- CORTESÃO, Luisa & TORRES, Maria Arminda. *Avaliação pedagógica I insucesso escolar*, Porto, Porto Editora, 1981.
- COSTE, R. Gallisson D. *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra, Editora Almedina, 1983.
- DUARTE, Stela Mithá. *Avaliação da aprendizagem em Geografia: desvendando a produção do fracasso escolar*. Maputo, UP, 2007.
- FERREIRA, A. Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 4.ed. Lisboa, Editora Positivo, 2008.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem na escola reelaborando conceitos e criando a prática*. Salvador, Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MINED. *Edital de Exames Extraordinário de 2011*. Maputo, MINED, 2011.
- _____. *Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral*. Maputo, MINED, 2010.
- _____. *Regulamento Atinente aos Exames Extraordinários*. Maputo, MINED, 2004.
- NERICI, Imideo. *Introdução à Didáctica Geral*. São Paulo, Editora Atlas, 1989.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Para onde vai a Geografia?* 9.ed., S. Paulo, Contexto, 2008.
- PALME, Mikael. *O significado da escola: desistência e repetência na escola moçambicana*. Maputo, INDE, 1992.
- PILETTI, Claudino. *Didáctica Geral*. 21.ed., São Paulo, Ática Editora, 1997.
- PIRES, E., Lemos et. al. *A construção social da educação escolar*. 3.ed., Lisboa, Asa Editores, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à ação*. São Paulo, Artes Médicas Editora, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: Concepção dialéctica libertadora do processo de avaliação escolar*. 15.ed. São Paulo, Libertad, 2005.
- VESENTINI, José William. "Ensino de Geografia". In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai a Geografia?* 9. ed. S. Paulo, Editora Contexto, 2008 (pp.,109-117).

Autorregulação e o rendimento escolar dos estudantes do Ensino Superior: uma análise em função do género

Mauricio Vasco Nhachengo¹⁶

Resumo

Este artigo descreve o construto autorregulação da aprendizagem, discutindo suas fases, componentes, e importância no cenário educacional contemporâneo. Trata-se de um estudo empírico e bibliográfico, assente nos pressupostos de autores que se têm debruçado sobre a temática. Para a avaliação deste construto adaptamos o *Inventário de Processos de Autorregulação da aprendizagem* (IPAA). Para a análise e tratamento de dados aplicamos o pacote estatístico SPSS17. O estudo procura analisar se o comportamento autorregulatório varia ou não em função do género, daí que parte da seguinte hipótese: *Existe uma correlação estatisticamente significativa entre a autorregulação e o rendimento escolar*. O estudo realizou-se no princípio do 2º semestre do ano lectivo de 2012 e participaram 612 estudantes, provenientes da Universidade Pedagógica e Universidade Eduardo Mondlane, respectivamente 312 e 300 estudantes. Os resultados obtidos permitem concluir que a autorregulação varia em função da idade, contudo em sentido inverso, sendo que os estudantes mais jovens apresentam valores mais elevados em todas as dimensões da autorregulação. Do mesmo modo, a autorregulação encontra-se moderadamente correlacionada com a média das classificações dos estudantes, ainda que os índices não sejam elevados e contudo, não se verifiquem em todas as situações consideradas. Permite ainda concluir que existe diferenciação da autorregulação em função do género dos estudantes, contudo as diferenças verificam-se em algumas dimensões da autorregulação, sendo que os homens (rapazes) são mais autorreguladores na execução, enquanto que na dimensão avaliação as mulheres (raparigas) mostram-se mais autorreguladoras que os homens, mas em relação a planificação não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Palavras/expressões-chave: Ensino Superior, Autorregulação, Rendimento Académico, Idade e Género.

Abstract

This article describes the construct self-regulation of learning, discussing its phases, components, and importance in contemporary educational setting. It is an empirical and bibliographical study, based on assumptions of authors who have cared for the theme. For the evaluation of this construct we adapt the Inventory learning Self-Regulation Processes (IPAA). For the analysis and processing of data we applied the statistical package SPSS17. The study analyzes the Self-Regulatory behavior varies or not on the basis of gender, so that part of the following hypothesis: *There is a statistically significant correlation between self-regulation and academic achievement*. The study took place at the beginning of the second semester of the academic year 2012 and participated in the study 612 students from the Universidade Pedagógica and the Universidade Eduardo Mondlane, respectively 312 and 300 students. The results showed that self-regulation varies depending on age, but in reverse, and the younger students have higher values in all dimensions of self-regulation. Similarly, the self-regulation is moderately correlated to the mean of the marks of the students, even if the rates are not high and yet do not occur in all cases considered. It also allows the conclusion that there is differentiation of self-regulation depending on the gender of the students, but differences occur in some dimensions of self-regulation and men (boys) are more self-regulatory implementation, while the dimension of evaluation women (girls) more self-regulating themselves show that men, but in relation planning there are no statistically significant differences.

Key words/phrases: higher education, self-regulation, Academic Income, Age and Gender.

¹⁶ Mestre em Psicologia Educacional, Doutorando em Psicologia Educacional e Docente na Universidade Pedagógica, Maputo

Introdução

O presente pretendeu compreender as implicações dos comportamentos de autorregulação da aprendizagem em estudantes no seu rendimento académico no ensino superior. Acima de tudo, pretendeu compreender se a autorregulação varia em função do género, isto é, saber, entre homens e mulheres, quem tende mais a autorregular o seu comportamento de estudo. Neste artigo discutem-se assuntos relacionados as manifestações dos rapazes e das raparigas em relação ao comportamento autorregulatório e como este construto pode influenciar o rendimento académico dos alunos no final do ano.

Problema

Nos últimos tempos tem crescido significativamente a população estudantil ao nível superior e/ou universitário. Grande parte desses novos estudantes apresentam dificuldades sérias no que diz respeito a seleção das estratégias e comportamentos de estudo, acabando, em muitos casos, por procrastinar, o que se caracteriza pelo adiamento consecutivo das tarefas, quer o prazo tenha sido estabelecido por alguém, quer tenha sido pela pessoa que procrastina. A procrastinação é um comportamento que afecta não apenas determinada faixa etária, grau académico ou classe social, mas sim a todos e a formação de um procrastinador muitas vezes começa na infância. Neste contexto levanta-se a seguinte questão: Será que os rapazes (homens) e as raparigas (mulheres) apresentam perfis diferenciados em relação a manifestação do comportamento autorregulatório?

Justificativa

A escolha deste construto deve-se em primeiro lugar, ao interesse pessoal por esta área específica da aprendizagem e, em segundo lugar, à importância que a autorregulação tem vindo progressivamente a merecer no campo do desempenho académico dos estudantes do Ensino Superior. Apesar de não ter sido ainda suficientemente reconhecida a importância da autorregulação no contexto moçambicano, esta questão mostra-se nos últimos tempos, primordial para mitigação e atendimento de vários problemas de aprendizagem em Moçambique.

Revisão da literatura

Tal como afirma FREIRE (2009), a aprendizagem académica é reconhecidamente fundamental para a integração social e para o desenvolvimento dos indivíduos. À escola compete, não só transmitir conhecimentos, mas principalmente, através de uma aprendizagem baseada na compreensão, favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos. De acordo com isto, cabe-lhe promover habilidades transversais aos conteúdos curriculares, que

capacitem os alunos a gerirem suas aprendizagens. SIMÃO (2002: 14) acrescenta que, para além de ser uma fonte de informação, uma das tarefas fundamentais da escola é dotar os alunos de estratégias que lhes permitam reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, ou seja, apostar no conhecimento estratégico. Assim sendo, muitas escolas não têm alcançado o objectivo de formar os alunos integralmente, seja por não valorizarem os aspectos biológicos, psicológicos e sociais da aprendizagem, não contemplarem a construção de significados pessoais e subjectivos, seja por favorecerem uma aprendizagem baseada exclusivamente na aquisição do conhecimento e na memorização.

Segundo SIMÃO (2002:13), é preciso questionar as práticas adoptadas e a qualidade do ensino, para que se possa fazer uma transformação que melhore o nível das aprendizagens realizadas nas mesmas. Exige-se uma nova forma de entender a escola, que se traduza na necessidade de desenhar novos currículos, que sirvam, não só para aprender, mas também para continuar a aprender.

As diferentes dimensões da aprendizagem controladas pelos alunos foram identificadas por ZIMMERMAN & RISEMBERG (1997) como competências autorregulatórias importantes para os aprendizes poderem promover o seu sucesso escolar. Estes podem, assim, autorregular diferentes dimensões da sua aprendizagem, incluindo os seus motivos para aprender, os métodos que empregam, os resultados pelos quais lutam e as fontes sociais e ambientais a que recorrem. Segundo ZIMMERMAN & MARTINEZ-PONS (1986, 1988, 1990), e dentro do paradigma sócio-cognitivo, isto pode ser definido como "*pensamentos, sentimentos e acções suscitados pelos próprios alunos e sistematicamente orientados para a realização dos seus objectivos*". Para tal, os alunos necessitam de recorrer à utilização sistemática de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivadoras e comportamentais. Deste modo, ZIMMERMAN (1989) propõe uma definição operacional de aprendizes auto-reguladores como aqueles que planificam, implementam e controlam os métodos de estudo, maximizando a sua aprendizagem. Esta deve envolver o uso de estratégias de aprendizagem específicas que permitam ao aluno alcançar os objectivos escolares que ele definiu com base nas suas percepções de auto-eficácia. Assim, a autorregulação da aprendizagem engloba tanto os aspectos quantitativos como qualitativos do comportamento de estudo dos alunos, pois envolve tanto os processos que eles utilizam como a frequência da sua utilização (ZIMMERMAN & MARTINEZ-PONS, 1990).

Há um consenso entre os pesquisadores sobre as componentes da autorregulação, contudo, a identificação e a definição dos processos fundamentais pelos quais os alunos autorregulam a sua aprendizagem académica, tem sido uma tarefa de investigação árdua e sem fim. Um estudo

realizado por ZIMMERMAN & MARTINEZ-PONS (1988) revelou que os juízos dos professores sobre as características dos alunos autorreguladores coincidem, também, com as auto-descrições dos alunos sobre as suas actividades autorregulatórias. Assim, podemos concluir que professores e alunos parecem distinguir ou reconhecer quando e quem autorregula o processo de aprendizagem.

Metodologia

Neste estudo participaram 612 estudantes, provenientes de duas universidades públicas nacionais, concretamente, a Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), com 312 e 300 estudantes, respectivamente, distribuídos por diferentes cursos ministrados nessas instituições. O estudo realizou-se no princípio do 2º semestre do ano lectivo de 2012, participaram 311 (50.8%) sujeitos do sexo masculino e 301 (49.2%) do sexo feminino, distribuídos de forma relativamente equitativa do 1º ao 4º ano de escolaridade, sendo que estes eram dos cursos de Psicologia, Psicologia Escolar, Ensino Básico, Biologia, Agropecuária e Química para a UP e Psicologia, Economia, Medicina, Direito, Biologia e Química na UEM.

Tabela 1 - Frequência e percentagem na distribuição do nível de ensino frequentado e idade em função do sexo

Variável	Sexo					
	Homem		Mulher		Total	
Ano frequentado	f	%	f	%	F	%
1º	25	4.1	58	9.5	83	13.6
2º	207	33.8	145	23.7	352	57.5
3º	61	10.0	61	10.0	122	19.9
4º	18	2.9	37	6.0	55	9.0
Total	311	50.8	301	49.2	612	100.0
Idade (anos)						
18-35	233	48.3	249	51.7	482	78.8
+36	78	12.7	52	8.5	130	21.2
Total	311	50.8	301	49.2	612	100.0

Os dados da Tabela 1 mostram algum equilíbrio dos estudantes dos dois sexos ao longo dos vários anos dos seus cursos. Em termos de idade, observa-se que aproximadamente 79%, correspondente a 482 estudantes, tinham idades compreendidas entre 18-35 anos de idade e apenas 21% (130 estudantes) possuía idade superior ou igual a 36 anos, o que nos revela uma amostra maioritariamente constituída por jovens adultos. Destes 13.6% frequentavam o primeiro ano, 57.5% o segundo ano, 19.9% o terceiro ano e finalmente 9.0% o quarto ano. Outro dado que mereceu atenção foi a distribuição do rendimento escolar traduzido, tanto pelo número de recorrências, quanto pelo número de disciplinas reprovadas até a data da realização deste estudo,

pelos diferentes turnos. Em geral a nossa amostra era constituída por estudantes dos turnos da manhã (56.9%), tarde (15.4%) e noite (27.8%), notando-se na amostra uma percentagem relativamente elevada de estudantes do período matinal. Com respeito ao rendimento escolar, 53.6% afirmaram que não tinham ido a qualquer recorrência, 20.9% tiveram entre 1-3 recorrências e 18.6% entre 4-7 recorrências. Com respeito as reprovações, 67% declarou que não tinha reprovado a qualquer disciplina, 18.5% a pelo menos 1 disciplina e 8.7% a duas disciplinas. Face a estes dados, pode-se considerar que estávamos perante uma amostra com bom rendimento escolar, e em que a maioria estudava no período da manhã.

Tabela 2 - Frequência e percentagem na distribuição do número de recorrência e reprovações em função do regime de estudo

Variável	Regime de estudo							
	Manha		Tarde		Noite		Total	
n° de recorrências	F	%	f	%	f	%	f	%
0	201	32.8	46	7.5	79	12.9	326	53.6
1-3	77	12.6	20	3.3	31	5.1	128	20.9
4-7	57	9.3	19	3.1	38	6.2	144	18.6
8-11	13	2.1	9	1.5	22	3.6	44	7.2
Total	348	56.9	94	15.4	170	27.8	612	100.0
n° de reprovações								
0	245	40.0	46	7.5	119	19.4	410	67.0
1	50	8.2	27	4.4	36	5.9	113	18.5
2	29	4.7	12	2.0	12	2.0	53	8.7
3	15	2.5	5	0.8	3	0.5	23	3.8
4	9	1.5	4	0.7	0	0	13	2.1
Total	348	56.9	94	15.4	170	27.8	612	100.0

Tendo-se constado alguma diversidade no número de recorrências em função do turno frequentado pelos estudantes, apresentamos na tabela 3 uma análise estatística comparativa. Assim, os resultados aí apresentados apontam que os estudantes que frequentam o curso nocturno apresentam médias de recorrências mais altas $M=2.0$ ($DP=1.10$), isto é, tendem a ter maior número de recorrências que os demais, e as diferenças observadas entre os grupos, quando apreciadas através de um teste de variância (ANOVA), são estatisticamente significantes ($F(2,609)=8.367$; $p<.001$), ou seja, o regime de estudo frequentado pelos participantes diferencia de forma estatisticamente significativa o número de vezes que eles foram/vão a recorrência. Aliás, olhando as médias apresentadas na tabela 2, observa-se um aumento progressivo quando se passa dos estudantes do turno da manhã para o turno da tarde, e deste para o turno da noite. Recorrendo-se a testes de contrastes entre os três turnos de alunos (procedimento Tukey),

podemos dizer que tais diferenças observaram-se, particularmente, entre estudantes do período da manhã e período da noite (grupos 1 e 3) pois que é o único par comparado, cuja diferença se apresenta estatisticamente significativa ($p < .001$).

Medidas e instrumentos

Com o objectivo de avaliar as estratégias de autorregulação utilizamos o *Inventário de Processos de Autorregulação da aprendizagem* (ROSÁRIO, 2004), validado para a população escolar moçambicana. Trata-se de uma escala que na sua versão original é constituída por nove itens, cujas opções de resposta eram dadas na escala Likert de 5 pontos desde *1-nunca* a *5-sempre*. De acordo com a teoria subjacente a esta escala, a auto-regulação dos estudantes aqui avaliada reporta-se a três áreas/dimensões: *1.Planificação, 2.Execução e 3.Avaliação* (ROSÁRIO, 2004), aproximando-se tais dimensões das próprias fases da auto-regulação da aprendizagem propostas por ZIMMERMAN (2000). Cada uma das três dimensões/factores possui três itens, num total de nove, que pretendem avaliar o comportamento dos estudantes relativamente a cada uma dessas dimensões do processo autorregulatório. Para analisarmos a dimensionalidade desta escala, procedemos a uma análise factorial dos nove itens da escala de auto-regulação dos comportamentos de estudo, recorrendo ao método da análise factorial de itens principais. Fixámos três factores, de acordo com a versão original da escala, e procedemos a uma *rotação varimax*. Em termos de saturação dos itens, exigimos o critério de 0,40 como valor mínimo. O valor de KMO situou-se em 0,69, enquanto o teste de Bartlett permitiu um valor significativo de (Qui-quadrado) $\chi^2 = 709.075$; $gl=36$; $p=.000$), isto é, valores muito adequados para se prosseguir com o estudo da dimensionalidade da escala.

Resultados

Ao longo deste item apresento os principais resultados do nosso estudo empírico. Esta apresentação, por razões de maior clareza, será feita tomando como referência as hipóteses do trabalho, que por sua vez reflectem os objectivos que tivemos em mente com a realização da pesquisa. Basicamente, importa relacionar as estratégias de autorregulação e os comportamentos de procrastinação dos alunos com o seu rendimento académico, face a literatura na área que destaca essa associação “*alunos mais autorreguladores apresentam melhor rendimento*”. Da mesma forma, analisamos como os alunos, em função do género e em função do turno académico, acabam por se diferenciar nestas duas variáveis psicológicas descritivas da sua aprendizagem e do seu comportamento de estudo.

Na tabela 4, apresentamos os resultados nas dimensões da escala de autorregulação considerando de novo os estudantes da nossa amostra repartidos pelos dois grupos etários considerados (separados ao nível dos 35 anos de idade).

Tabela 4 – Autorregulação em função das idades dos estudantes.

Dimensões	Idade	N	M	DP	T	gl	Probabilidade
Planificação	18-35	479	11.45	2.30	5.022	607	.000
	36 +	130	10.29	2.43			
Execução	18-35	482	10.98	2.13	.827	610	.409
	36 +	130	10.81	1.86			
Avaliação	18-35	482	11.03	2.20	4.366	610	.000
	36+	130	10.05	2.47			

Se analisarmos atentamente os dados da tabela 4, tomando em comparação com os resultados da procrastinação com a idade, percebemos alguma coerência entre ambos, pois os primeiros mostraram uma tendência em os estudantes mais velhos evidenciarem mais o comportamento procrastinatório do que os mais novos, na mesma sequência os dados agora obtidos a propósito de alguma associação entre a idade e a autorregulação mostram também a mesma tendência. Neste caso concreto da escala de autorregulação, verificamos que em todas as dimensões, as médias dos estudantes mais novos são superiores as dos colegas mais velhos, embora na dimensão execução a diferença não seja estatisticamente significativa $p > .05$. Nas restantes dimensões (planificação e avaliação), a diferença nos resultados obtidos já se revela estatisticamente significativa $p < .001$ em ambos os casos. Estas diferenças podem traduzir comportamentos mais eficientes de estudo por parte dos alunos mais novos, ou ainda, maiores dificuldades de organização e planificação do estudo por parte dos estudantes mais velhos, uma vez que outras funções e responsabilidades sociofamiliares e profissionais, para além de estudantes, podem estar presentes no seu dia-a-dia académico (sendo também possível que estando mais afastados dos tempos de estudantes, tais comportamentos de estudo e de sua regulação estejam mais deficitários).

Tendo em vista a análise da variável ano académico em que os alunos se encontram no seu comportamento autoregulatório, procedemos a uma nova análise da variância dos resultados. Para esta análise consideramos adequado controlar a variável idade, atendendo a que esta mesma oscila em função do ano em que se encontra e, como vimos pelas duas tabelas anteriores, se trata

de uma variável com impacto na diferenciação dos resultados nas duas escalas aplicadas. Este controlo do seu efeito foi realizado através de uma análise do F-Manova, colocando a idade como uma co-variável na análise das diferenças nas médias em função do ano escolar dos alunos. Na tabela 5, descrevemos as estatísticas descritivas e inferenciais dessa análise, segundo o ano escolar dos alunos, aceitando aqui o ano directamente sem agrupamento, uma vez que temos número suficiente de alunos desde o 1º ao 4º ano para realizar esta análise de variância (a opção pela análise multivariada, ou Manova, decorre dos resultados nas dimensões das escalas se encontrarem moderadamente correlacionados).

Tabela 5 – Autorregulação em função do ano de frequência

DIMENSÕES	ANO	N	M	DP	F	GL	PROBABILIDADE
AUTOREG.PLANIFICAÇÃO	1	83	11.69	1.98	6.166	3	.000
	2	349	10.81	2.41			
	3	122	11.74	2.33			
	4	55	11.20	2.33			
AUTOREG.EXECUÇÃO	1	83	10.34	2.26	5.981	3	.001
	2	349	11.14	1.94			
	3	122	10.61	2.17			
	4	55	11.36	2.15			
AUTOREG.AVALIAÇÃO	1	83	11.88	1.82	22.058	3	.000
	2	349	10.17	2.24			
	3	122	11.65	2.23			
	4	55	11.55	2.12			

Olhando os dados da análise de variância, verificamos um impacto estatisticamente significativo da variável ano na variância dos resultados nas três dimensões da autorregulação, sendo particularmente significativa esse impacto na dimensão avaliação (F=22.058; gl=3; p<.001). Procurando analisar a origem desse impacto, podemos apontar que nas três dimensões os alunos parecem aumentar as respectivas médias à medida que avançam no ano escolar, situação esta que fica mais visível quando tomamos em conjunto os alunos de 1º e 2º ano versus os alunos do 3º e 4º anos. Na planificação e avaliação os alunos do 1º ano parecem mais entusiasmados com o seu estudo, havendo uma descida nas médias nos estudantes do 2º ano. Por sua vez, a partir daí, aumentam as médias de tais comportamentos autorregulatórios, quando passamos para o 3º ano e daqui para o 4º ano. Interessante, por isso, reter este abaixamento nas

médias no 2º ano, traduzindo um menor investimento nos seus estudos, situação que é superada a partir do 3º ano do curso (alguns autores falam deste abrandamento no entusiasmo dos alunos e no seu envolvimento no estudo após os primeiros meses de entrada no ensino superior; no nosso caso os estudantes do 1º ano parecem bem implicados nas suas aprendizagem, verificando-se tal diminuição no decurso já do 2º ano).

Os alunos autorreguladores são aqueles que no seu comportamento de estudo regulam não só as suas acções, mas também os seus motivos subjacentes, ou seja, as suas cognições, intenções e afectos relativos às suas realizações comportamentais (SCHUNK,2001). Em termos do seu quotidiano escolar, não são meros receptores passivos da informação, mas pelo contrário controlam os seus objectivos e as suas realizações escolares (PINTRICH & SCHRAUBEN, 1992). A autorregulação promove a aprendizagem de sucesso e a percepção de uma maior competência por parte do aluno, contribuindo para manter os níveis motivacionais e a utilização de estratégias autorregulatórias em realizações posteriores (PINTRICH, 2000). Isto significa que, quanto maior for a tendência de os estudantes manifestarem o comportamento autorregulador da aprendizagem nas diferentes dimensões (planificação, execução e avaliação), maior será o rendimento escolar. Assim, na tabela 6 apresentamos os índices de correlação entre a autorregulação da aprendizagem e o rendimento escolar (médias das classificações).

Tabela 6 - Autorregulação e rendimento escolar (média das classificações)

AUTOREGULAÇÃO:	MÉDIA 1º SEMESTRE	MÉDIA FINAL DO ANO
AUTORREGULAÇÃO	r=.08*	r=.04
PLANIFICAÇÃO	p=.04	p=.29
AUTORREGULAÇÃO	r=.21**	r=.19**
EXECUÇÃO	p=.000	p=.000
AUTORREGULAÇÃO	r=.15**	r=.01
AVALIAÇÃO	p=.000	p=.727

** Correlação significativa para $p < .001$; * Correlação significativa para $p < .05$.

Olhando para os dados da tabela 6, sobre a correlação entre as dimensões da autorregulação da aprendizagem e o rendimento dos estudantes por semestre, em relação ao primeiro semestre, verificamos que o coeficiente de correlação nas três dimensões da autorregulação é positivo, situando-se em $r=.08$; $r=.21$ e $r=.15$, o que releva que estas correlações são estatisticamente significativas, situando os níveis de significância em $p < .05$ para a planificação e $p < .001$ para as dimensões de execução e avaliação, respectivamente. Contudo, em

relação à média do segundo semestre, o coeficiente de correlação é bastante fraco em duas dimensões sendo $r=.04$ e $r=.01$ (planificação e avaliação), o que explica que esta correlação não seja estatisticamente significativa ($p>.05$), enquanto que na dimensão execução, o coeficiente de correlação situa-se em $r=.19$, o que explica uma correlação estatisticamente significativa ($p<.001$). Deste modo, estes dados confirmam a hipótese acima segundo a qual existe uma correlação estatisticamente significativa entre a auto-regulação e o rendimento escolar.

Tabela 7 – Autorregulação e rendimento escolar (Reprovações e Recorrências)

PROCRASTINAÇÃO:	REPROVAÇÕES	RECORRÊNCIAS
AUTORREGULAÇÃO	$r= .10^*$	$r=.07$
PLANIFICAÇÃO	$p=.02$	$p=.08$
AUTORREGULAÇÃO	$r=.09^*$	$r=.03$
EXECUÇÃO	$p=.04$	$p=.42$
AUTORREGULAÇÃO	$r=.03$	$r=.07$
AVALIAÇÃO	$p=.41$	$p=.07$

* Correlação estatisticamente significativa situada em $p<.05$

Tomando como base a hipótese anteriormente formulada podemos afirmar que os dados da tabela 7 permitem confirmar tal correlação em duas dimensões da autorregulação (planificação e execução) com apenas uma das dimensões do rendimento escolar (reprovações), onde verificamos que o coeficiente de correlação é positivo situando-se em $r=.10$ e $r=.09$, o que explica que estas correlações são estatisticamente significativas $p<.05$.

Conclusões

Com a presente pesquisa concluímos que o rendimento escolar tende a aumentar com o aumento da autorregulação e com a diminuição da procrastinação, e a maiores índices de autorregulação, associam-se menores de procrastinação e tendencialmente maiores médias de rendimento escolar. Na nossa opinião, o facto de o rendimento escolar aumentar com o aumento dos níveis de autorregulação, eleva também os níveis de autoconfiança e auto-percepção de eficácia por parte dos estudantes e estes, quando mal geridos, levam o estudante a subestimar o tempo que seria necessário para iniciar e concluir com sucesso uma determinada tarefa surgindo, deste modo, a procrastinação, isto é, a diminuição da própria autorregulação. Os nossos dados estão de acordo com estudos actuais que sugerem que o nível de aprendizagem dos estudantes

varia de acordo com a presença ou ausência de competências de autorregulação (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1994, 1998), sugerindo-se que tais competências poderão ser tanto ou mais relevantes que as próprias capacidades intelectuais na explicação do sucesso académico (ALMEIDA, 1996). De facto, tem sido gradualmente reconhecido que, independentemente do número de horas dedicadas ao estudo ou do uso fortuito de estratégias, a sua relação com o desempenho depende dos processos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesta linha, importa aprofundar no futuro a relação entre estratégias de autorregulação e comportamentos de procrastinação pois, na verdade, ambas as variáveis incluem dimensões cognitivas e motivacionais, importando analisar como esta confluência de dimensões se forma e se desenvolve junto dos alunos universitários de Moçambique.

Bibliografia

- ALMEIDA, Leandro S. "Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar". *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, vol. 1, 1996.
- FREIRE, L. "Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos". *Ciências & Cognição*. (2009). Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>.
- PINTRICH, P. R., & SCHRAUBEN, B. "Student's Motivational Beliefs and their cognitive engagement in Classroom Academic Tasks". In: SCHUNK, D. H. & MEECE, J. (Eds.). *Student Perceptions in the Classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1992.
- PINTRICH, P. "The role of goal orientation in self-regulated learning: The role of cognitive and motivational factors". In: WIGFIELD, A. & ECCLES, J. (Eds.). *Development of achievement motivation*. (pp. 249-284). San Diego, Academic Press, 2000.
- ROSÁRIO, P. *(Des) venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto, Porto Editora, 2004.
- SCHUNK, D. H. "Social cognitive theory and self-regulated learning". In: ZIMMERMAN, J. & SCHUNK, H. (Coord.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.
- SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, Guilford Press, 1998.

- _____. "Self regulation in education: Retrospect and prospect". In: SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1994.
- SIMÃO, A. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa, Ministério da Educação, 2002.
- ZIMMERMAN, B. "A social cognitive view of self-regulated academic learning". *Journal of Educational Psychology*, 1989.
- _____. "Attaining self-regulation. A social cognitive perspective". In: BOEKAERTS M., PINTRICH P., & ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp 13-39). San Diego, Academic Press, 2000.
- ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. "Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning". *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 1988, 284-290.
- _____. "Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies". *American Educational Research Journal*, 23 (4), 1986, 614-628.
- _____. "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use". *Journal of Educational Psychology*, 82, 1990, 51-59.
- ZIMMERMAN, B. J., & RISEMBERG, R. "Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation". In: PHYE G. D. (Ed.). *Handbook of Academic Learning*. San Diego, CA, Academic Press, 1997, p. 105-125.
- ZIMMERMAN, B., & BANDURA, A. "Impact of self-regulatory influences on writing course attainment". *American Educational Research Journal*, 1994.

Desafios da implementação do novo currículo na Universidade Pedagógica

Ana Paula Camuendo¹⁷ e Paula Cruz¹⁸

Resumo

A globalização e as mudanças contínuas que caracterizam o mundo actual colocam à Universidade Pedagógica (UP) e as outras instituições de ensino superior, vários desafios no que concerne a implementação de currículos flexíveis que garantam maior acesso, maior igualdade de oportunidades e melhor qualidade de ensino. Neste contexto, o novo currículo implementado na UP em 2010 pretende proporcionar, aos futuros professores e técnicos de outras áreas, saberes teóricos e práticos que sejam adequados ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento económico do país e do mundo. Assim, pretende-se verificar neste estudo quais têm sido os maiores desafios da implementação do novo currículo na UP e como garantir a eficiência e eficácia do novo currículo. Para tal, através de uma abordagem qualitativa procurou-se analisar os resultados da monitoria interna dos currículos nos quatros anos da sua implementação, bem como os resultados da avaliação curricular levada a cabo em 2013, na perspectiva da preparação dos professores para a construção da sua própria experiência na gestão de um currículo baseado em competências. Os resultados do estudo evidenciam dificuldades dos professores na implementação de novas estratégias de ensino e na interpretação do sistema de créditos académicos como uma das inovações.

Palavras-chave: Avaliação, currículo, ensino-aprendizagem, Universidade Pedagógica.

Abstract

Globalization and the ongoing changes in the world today put the Pedagogic University (UP) and other Higher Education Institutions (HEI) on several challenges regarding the implementation of flexible curricula to ensure greater access, equal opportunities and better quality of education. In this context, the new curriculum implemented in UP in 2010 intends to provide to future teachers and technicians from other areas, theoretical and practical knowledge that are appropriate to the labor market and economic development of the country and the world. Thus, in this study we intend to verify what have been the major challenges of implementing the new curriculum at UP and how to ensure its efficiency and effectiveness. Therefore, through a qualitative approach it intended to analyze the results of the internal monitoring of the curricula in the four years of its implementation, as well as the results of the curriculum assessment carried out in 2013, in view of the preparation of teachers for the construction of their own experience in managing competence-based curriculum. The results of the study brings as an evidence teachers' difficulties in implementing new teaching strategies and interpretation of academic credit system as one of the innovations.

Keywords: assessment, curriculum, teaching and learning, Pedagogic University

Introdução

O presente artigo surge no âmbito do Programa de Doutoramento em Educação/Currículo como forma de desencadear uma reflexão sobre as dimensões pedagógicas do novo currículo da UP, abrangendo questões relativas à sua implementação.

¹⁷ Doutoranda em Educação/Currículo na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, docente da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática e pesquisadora do Centro de Estudos de Políticas Educativas da UP.

¹⁸ Doutoranda em Educação/Currículo na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, docente da Faculdade de Ciências de Linguagem e Comunicação e Arte e pesquisadora do Centro de Estudos de Políticas Educativas da UP.

O texto é produto de um olhar sobre os relatórios de monitoria interna do novo currículo e da avaliação curricular realizada no final do ciclo pela Direcção Pedagógica (DP) da UP com o objectivo de compreender quais têm sido os maiores desafios da implementação do novo currículo na UP e como garantir a eficiência e eficácia do mesmo. O estudo teve como base os documentos informativos dos resultados parciais da monitoria e avaliação do currículo, produzidos ao longo da implementação do currículo, como sejam, os relatórios elaborados pela DP da UP construídos a partir dos dados fornecidos pelas Faculdades, Escolas e Delegações da UP, através de uma análise documental.

Num primeiro momento é apresentado um referencial teórico de apoio à reflexão sobre questões relativas à avaliação curricular no ensino superior, com incidência para os desafios da implementação de um currículo. A seguir percorrem-se as mudanças curriculares realizadas na UP ao longo dos 29 anos da sua existência, de forma sintética, chamando atenção para as principais alterações e, por último apresenta-se uma breve reflexão sobre a reforma realizada e os desafios que se apresentam à UP.

1. Avaliação curricular: conceitos e práticas

Actualmente, a avaliação tem assumido um papel fundamental na reforma dos sistemas educativos, sendo vista como um instrumento eficaz na organização de reformas em educação, pois estas surgem da necessidade de se estabelecer um padrão internacional de qualidade que afecta directamente ou indirectamente as instituições de ensino superior.

Para tal, criam-se mecanismos de avaliação com base em critérios pré-estabelecidos internacionalmente e posteriormente ajustados às especificidades de cada país e de cada instituição através de duas principais modalidades de avaliação, uma externa e outra interna, procurando estabelecer parâmetros de regulação e controle da produtividade e o estabelecimento de rankings a nível institucional, nacional e internacional (Afonso, 2000; Dias Sobrinho, 2005).

Embora se faça referência, neste texto, a alguns aspectos que orientam o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade no Ensino Superior (SINAQUES), sob responsabilidade do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ) em Moçambique, o foco deste trabalho é o resultado da auto-avaliação curricular que a UP realiza regularmente com o objectivo de verificar os sucessos alcançados, dificuldades e propostas de solução.

Segundo Pacheco & Morgado (2002), a avaliação de um projecto curricular só tem interesse se for realizada numa perspectiva de melhoria constante das decisões. Assim, a avaliação, sendo uma actividade processual, tanto da parte dos responsáveis pela monitoria da

implementação do novo currículo assim como de todos os elementos envolvidos, como é o caso dos professores, é guiada por indicadores cuja função é orientar o olhar dos avaliadores para os seus objectivos principais.

Deste modo, os principais indicadores da avaliação curricular a serem tomados em conta, neste estudo, são referidos no SINAQUES através do indicador 3, relativo ao currículo (estrutura), indicador 4, sobre o corpo docente (qualificação) e indicador 7, respeitante às infraestruturas (laboratórios e bibliotecas).

Nesta perspectiva, Masetto (2004) refere que a avaliação curricular deve ser comprometida como um processo crítico-transformador e não como uma tarefa técnico-burocrática. Isto significa que se deve associar a avaliação curricular e os seus resultados a uma política de construção de uma universidade democrática e justa. Este tipo de avaliação caracteriza-se por um processo que conta com a participação de professores, estudantes e funcionários na análise diagnóstica e prospectiva dos próprios programas, apontando sugestões, metas e acções a serem realizadas, tratando-se de um processo de autoavaliação.

Para este autor, a avaliação interna (autoavaliação) é levada a cabo pela própria Instituição de Ensino Superior. Este processo é conveniente visto que há maior participação dos docentes e estudantes, bem como do corpo técnico administrativo (CTA), conferindo maior legitimidade aos resultados obtidos, pois esta auxilia a instituição, pelo auto-reconhecimento das suas fraquezas e potencialidades de forma a desempenhar melhor a sua função de produção e de disseminação do conhecimento. Assim, a avaliação interna de um currículo ou a auto-avaliação deve ser o ponto de partida e uma condição necessária para que se proceda à sua avaliação externa. Esta avaliação procura com base no diagnóstico da situação, avaliar a relevância da produção técnico-científica, a qualificação do corpo docente, os projectos para a área de pesquisa, interacção com os demais programas, o desempenho didáctico dos professores, etc.

Para Saul (1988), a autoavaliação serve para diagnosticar o momento do trabalho em que o programa se encontra; aperfeiçoar o currículo acentuando as conquistas importantes; corrigir rumos, apontando para novos horizontes, replanificando as actividades; estimular uma participação efectiva, através do auto-conhecimento, que propicie o desenvolvimento pessoal do professor e do estudante e subsidiar a avaliação externa.

Um dos aspectos com influência no processo de auto-avaliação é a participação da comunidade académica, fundamental para a socialização e democratização dos processos, o que possibilita transformações mais reais e consistentes, já que o envolvimento dos intervenientes faz com que se sintam comprometidos com as mudanças a implementar.

Assim, a forma como a reflexão sobre o currículo é orientada deve permitir o envolvimento positivo da comunidade académica nas discussões características do processo de avaliação e na interpretação dos dados obtidos durante o processo e a consequente divulgação.

2. As transformações curriculares na UP

A UP foi criada em 1985, pelo Diploma Ministerial nº 73/85 de 4 de Dezembro, para ser uma Instituição de Ensino Superior (IES) com a missão de formar professores para todos os níveis do sistema de educação em Moçambique (pré-primário, primário, secundário, especial, técnico-profissional e superior), realizar pesquisas e prestar serviços afins na área de educação e outros sectores (UP, 2000). Com sede em Maputo, começou com duas delegações provinciais (Maputo e Beira). Desde a sua criação até a fase actual, a UP alcançou várias conquistas, entre as quais destaca-se a expansão territorial, estando, actualmente, em todo o país, com uma delegação em cada província com a excepção da província de Inhambane que tem duas delegações (UP-Maxixe e UP- Massinga). Em 2007 iniciou a sua actividade ao nível da Pós-graduação com prioridade para os professores em exercício e em 2012 introduziu o primeiro Programa de Doutoramento.

Em 2004, realizou-se o primeiro processo de revisão curricular na UP que culminou com a introdução de novos currículos. Segundo Duarte (2009), os currículos revistos já existiam desde a criação da UP, em 1985, e estavam inadequados e desactualizados em relação à conjuntura política, económica e social, bem como aos desenvolvimentos científicos-tecnológicos ocorridos. Esta autora refere, ainda, que os planos curriculares apresentavam uma bivalência rígida, na medida em que não davam aos estudantes a possibilidade de combinar áreas científicas. Além disso, existia um desfasamento entre os conteúdos contemplados na formação e as necessidades de aprendizagem dos formandos. Além, disso, o sistema de avaliação era pouco flexível e havia insuficientes condições para o trabalho laboratorial para as áreas de Ciências Naturais.

Apesar da revisão curricular de 2004 ter incluído aspectos positivos, a UP continuou a enfrentar alguns dos constrangimentos que haviam sido identificados na avaliação do currículo implementado desde a sua criação. Nesta base, o processo de reforma curricular levado a cabo em 2008 tomou em consideração os factores acima referidos, procurando adoptar currículos flexíveis, numa perspectiva construtivista, que permitisse desenvolver a componente prática nas disciplinas de Ciências, entre outras.

Após o término do primeiro ciclo de implementação do currículo e com base nos resultados do processo de monitoria e avaliação curricular realizado em 2013, surge a

necessidade de repensar a organização pedagógica, didáctica e administrativa dos cursos oferecidos na base do novo currículo implementado em 2010. Deste modo, no âmbito da implementação do novo currículo, surgiram vários desafios para a UP, sendo de destacar a adopção do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) segundo Bolonha, num contexto nacional caracterizado por:

- um corpo docente maioritariamente recém-formado;
- introdução de novas especificidades na gestão e avaliação das actividades pedagógicas integradas na base da nova filosofia do currículo;
- extensão e o melhoramento de infra-estruturas adequadas à nova organização curricular como forma de garantir uma formação integral dos estudantes;
- capacitação do corpo docente em exercício no sentido de possibilitar uma constante actualização relativamente às inovações introduzidas no novo currículo.

3. A experiência de implementação do novo currículo na UP: desafios e perspectivas

Actualmente, países de todo mundo procuram formas de estimular e gerar novas formas de aprendizagem, gestão e aplicação do conhecimento. Neste contexto, as instituições de ensino superior têm sido objecto de avaliação sob várias perspectivas. No caso de Moçambique, foi instituído o SINAQES, como regulador deste processo, por forma a promover a equidade e ampliar mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo em que se garante a qualidade de ensino. O CNAQ é o órgão responsável por apresentar os aspectos que devem ser tomados em consideração no processo de avaliação curricular em todas as instituições de Ensino Superior.

A avaliação interna pauta por uma metodologia activa e dialógica e envolve o debate e a reflexão sobre o que fazer, como agir e como acompanhar o processo, onde a participação nas decisões, a liberdade de discussão e o respeito pelas ideias dos demais participantes são condição essencial para o sucesso das transformações pretendidas. A avaliação que se realiza nessa base de reflexão contribui para a consciencialização dos participantes do processo sobre as transformações a efectuar para a melhoria da qualidade das instituições.

Dias Sobrinho (2005) defende, assim, que o envolvimento de toda a comunidade académica deve ser não apenas no processo de reflexão sobre os dados informativos recolhidos, mas também no processo de preparação da avaliação, no que diz respeito à concepções, finalidades e desenho dos instrumentos a utilizar para recolha da informação.

Assim, a experiência de avaliação vivenciada pela UP na implementação do novo currículo mostra que este aspecto relativo à construção de um processo contínuo de reflexão sobre o currículo e sobre os mecanismos de avaliação foram considerados, procurando dar consistência não só à avaliação em si como às decisões a serem tomadas pelo grupo de avaliação.

Desta forma, e relativamente ao processo de monitoria realizado, foi possível chegar a algumas conclusões sobre as necessidades de mudança estratégicas na implementação do novo currículo, pois a leitura por nós feita permite-nos identificar como dificuldade a adopção de novas estratégias de avaliação e ensino por competências, bem como de interpretação da nova filosofia do currículo.

Para a solução dos problemas identificados foram organizados e realizados cursos de capacitação aos docentes a nível de todas as Faculdades, Escolas e Delegações. Apesar disso, ainda há necessidade de formação contínua dos docentes, porque a sua maioria possui pouca experiência de docência ao nível superior, além de que o novo currículo apresenta muitas inovações.

No entanto, apesar de os dados da monitoria do currículo evidenciarem o alcance de muitos sucessos com a implementação do novo currículo de 2010, a UP ainda está a enfrentar problemas, principalmente de ordem pedagógica, relacionados com a organização dos planos de estudos e programas temáticos das disciplinas na base do sistema de créditos.

Assim, a avaliação curricular levada a cabo em 2013, pela DP, justifica-se pela necessidade de repensar sobre a organização pedagógica, didáctica e administrativa dos cursos oferecidos na base do novo currículo iniciado em 2010 e sendo 2014 o fim do ciclo. Este processo permitiu uma reflexão sobre a adequação do novo currículo ao contexto real, às características reais dos estudantes, docentes e às condições de aprendizagem concretas em que decorre o processo pedagógico na UP.

Os documentos analisados indicam, ainda, que de entre os vários desafios que a UP tem destacam-se: i) a promoção da qualidade de ensino e a preparação de cursos cujos graduados possam ser absorvidos no mercado de emprego; ii) a qualificação do corpo docente, maioritariamente em formação, principalmente nos cursos técnicos; iii) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Cabe à UP, a partir dos resultados da avaliação realizada e com a participação dos professores no processo de tomada de decisão, redesenhar alguns cursos e desenhar outros novos que permitam uma melhoria da qualidade do ensino e que respondam às necessidades do contexto social moçambicano. A imperatividade de proporcionar acções sistemáticas de

capacitação dos professores para que possam acompanhar as necessidades educativas do novo currículo é igualmente um dos caminhos a seguir como resultado da avaliação realizada. Finalmente, e porque constitui característica predominante de toda a instituição de ensino superior, torna-se necessário proporcionar à comunidade académica em geral um ambiente de pesquisa científica que se reflecta num desenvolvimento institucional qualitativo.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Cortez, 2000.
- DIAS SOBRINHO, J *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. Sociedade do conhecimento ou Economia do conhecimento? São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.
- DUARTE, S. (Coord.) *Relatório de avaliação curricular dos cursos da Universidade Pedagógica*. Maputo, 2009.
- MASETTO, M. (2004). *Autoavaliação em cursos de Pós-graduação: teoria e prática*. São Paulo, Campinas.
- PACHECO, J. A., & MORGADO, J.C. *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto, Porto Editora, 2002.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (DP). *Relatório de monitoria do currículo da Universidade Pedagógica*. Maputo, 2010.
- _____. *Relatório de avaliação curricular dos cursos da Universidade Pedagógica*. Maputo, 2013.
- SAUL, A.M. *Avaliação emancipatória: Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo, Cortez, 1988.

Avaliação do desempenho dos formados no curso de Filosofia na UP-Quelimane: estudo de caso nas Escolas Secundárias Patrice Lumumba e 25 de Setembro- Quelimane

*Guido Paulino Muamuiro*¹⁹

Resumo

O objecto de análise deste artigo é o desempenho dos docentes formados no curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da Universidade Pedagógica de Moçambique, na Delegação de Quelimane. Neste trabalho, a avaliação é considerada como algo que pode melhorar o desempenho, uma possibilidade democrática de construção da ética dos sujeitos. A metodologia nesta pesquisa teve carácter descritivo do tipo levantamento e o instrumento para a recolha de dados foi um questionário composto por 19 perguntas fechadas, aplicado a 500 alunos das escolas Patrice Lumumba e 25 de Setembro. Utilizando a abordagem quantitativa para análise dos dados com o auxílio da estatística descritiva, os resultados permitiram concluir que: (i) os professores necessitam de melhor formação de base para ministrarem a disciplina filosofia; (ii) divulgam uma boa imagem de um professor de Filosofia e há necessidade de melhorar aspectos relacionados com o seu compromisso para com seus alunos; (iii) desenvolvem atitudes favoráveis ao esclarecimento de dúvidas e actividades de ensino-aprendizagem. Como sugestões, há necessidade de uma maior intervenção relativamente ao compromisso do professor. O entendimento que se tem sobre o seu compromisso é deficitário: a maioria entende que só algumas vezes (40%) ele segue o plano por si previamente apresentado; 40% comparece às aulas; algumas vezes 44% cumpre o plano de aulas; algumas vezes 34% estimula positivamente os alunos a filosofar e; 28% divulga uma boa imagem de um docente. Por fim, de uma forma geral, destaca-se que os professores apresentam um desempenho aceitável nas turmas analisadas.

Palavras-chave: Avaliação, Desempenho, Avaliação de Desempenho, Avaliação de Desempenho Docente, Ensino de Filosofia.

Abstract

The object of analysis in this article is the performance of teachers trained in the course of Philosophy of the Pedagogical University of Mozambique, the Delegation of Quelimane. In this work, evaluation as something that can improve performance, it is treated as a democratic possibility to build an ethic of philosophy teachers. The methodology in this research was descriptive of the type survey and the instrument for data collection was a questionnaire consisting of 19 closed questions, applied to 500 students of the Patrice Lumumba schools and 25 September. Using the quantitative approach to data analysis with the help of descriptive statistics, the results showed that: (i) teachers need better basic training to present technical training and / or scientific adequate to minister philosophy discipline; (ii) disclose a good picture of a philosophy lecturer, there is need to improve the aspects related to commitment to their students; (iii) develop attitudes favorable to answering questions and teaching-learning activities. As suggestions, there is need for greater intervention from the teacher's commitment. The understanding we have of their commitment is deficient: the majority believes that only 40% sometimes follows the plan previously submitted; 40% attend classes; 44% sometimes fulfills the lesson plan; 34% sometimes positively encourages students to philosophize and; 28% disseminates good image of a teacher. Finally, in general, it is emphasized that teachers have acceptable performance in the analyzed groups.

Keywords: Evaluation, Performance, Performance Evaluation, Performance Evaluation Teaching, Philosophy teaching.

¹⁹ Mestrando em Educação/Ensino de Filosofia na Universidade Pedagógica, graduado em Filosofia pela UP (2011), docente da mesma instituição em Quelimane, leccionando Filosofia da Pós-Modernidade e Antropologia Cultural de Moçambique.

Introdução

Com este artigo pretende-se tirar ilações sobre o desempenho dos professores formados no curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane, afectos às escolas Patrice Lumumba e 25 de Setembro, ambas da cidade de Quelimane. Para a discussão sobre o desempenho docente definiram-se duas etapas: a primeira, através de uma revisão bibliográfica; e a segunda, por meio de um questionário a 500 alunos/as das escolas acima mencionadas.

Ao longo desta pesquisa, a Avaliação de Desempenho Docente é tratada como uma possibilidade democrática para a construção da ética profissional, que demarque as funções do professor de Filosofia no exercício das suas actividades.

Neste contexto, emerge a seguinte pergunta que norteia o presente estudo: Qual a percepção dos alunos das Escolas Secundárias Patrice Lumumba e 25 de Setembro em relação aos seus professores de Filosofia relativamente a: a) Avaliação do desempenho do professor; b) Avaliação do compromisso do professor; e c) Avaliação da disciplina de Filosofia?

O artigo procura tirar ilações sobre a avaliação de desempenho dos docentes que ajudem para melhorar a formação dos professores na UP-Quelimane; e para tal, foi realizado um estudo nas duas maiores e mais antigas Escolas Secundárias da Cidade de Quelimane, nomeadamente, 25 de Setembro e Patrice Lumumba, através de um questionário estruturado, aplicado junto aos/às alunos/as no mês de Setembro de 2015.

Constituíram objectivos do estudo, a nível geral, avaliar o desempenho dos professores formados no curso de Filosofia, na UP- Quelimane, sendo os específicos: verificar o desempenho dos professores das duas maiores e mais antigas escolas da Cidade de Quelimane, bem como o seu compromisso junto aos alunos; e b) avaliar a pertinência da disciplina de Filosofia na actualidade. Para a escolha dessas escolas pesou o facto de serem as escolas que absorvem maior número de professores formados a nível da cidade, a antiguidade e maior número de alunos.

Sendo este um trabalho de campo, assumimos que a amostra favorece para ter uma ideia da percepção dos alunos relativamente ao desempenho dos professores daquelas escolas. Ao avaliar-se o desempenho dos professores avalia-se, igualmente a própria disciplina de Filosofia o que pode permitir melhorar aqueles aspectos problemáticos que forem identificados aquando do estudo.

O trabalho está organizado, além de introdução e considerações finais, em três partes, revisão de literatura, metodologia, apresentação, análise e interpretação de dados, conclusões e sugestões.

1. Revisão de literatura

Em Moçambique, a disciplina de Filosofia durante muito tempo ficou ausente nos *curricula* escolares; este facto pode estar na origem das dificuldades e da desmotivação dos professores que ministram aulas de Filosofia no Ensino Secundário do segundo ciclo; mas a dificuldade pode também derivar da formação do professor. Segundo Murcho, um professor de Filosofia que procure fazer um bom trabalho enfrenta quatro obstáculos, a saber: uma formação (universitária) deficiente, colegas desmotivados, programas deficientes e estudantes desinteressados (Murcho, 2002: 9). Um dos obstáculos indicados que mereceu maior atenção é o que se relaciona com a formação universitária deficiente, como acima fez-se menção.

Antes de se apresentar aquilo que se percebe como ‘o que os alunos dizem sobre o desempenho dos seus professores de filosofia formados na UP-Quelimane’, percorreu-se alguns autores que melhor se debruçam sobre o tema. A avaliação como uma prática comum e presente em todos os tempos e na vida de todas as pessoas, não apresenta um significado único. Contudo, parece ser mais sugestiva a proposta conceitual de Sant’Anna que a define como “*um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando-se como a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático*” (Sant’Anna, 1998: 30). Ao se fazer uma avaliação não se avalia apenas uma entidade (os professores para o nosso caso), mas sim, o sistema todo (alunos, professores, currículo, formação dos professores, etc).

A avaliação tem como finalidade principal melhorar o desempenho, e de acordo com Both (2007), ela está ligada ao processo, e orienta-se à qualidade do desempenho sobre a quantidade de actividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor, ficando em um processo comparativo.

O desempenho docente,

está claramente associado àquilo que o professor efectivamente faz quando está a trabalhar (exemplo, ensinar, preparar aulas, participar em reuniões do conselho de turma); note-se que o desempenho não é o que ele está apto a fazer ou pode fazer, pois aqui estaríamos no domínio da sua competência. O desempenho de um professor é de algum modo situado, isto é, depende da situação específica vivida, mas também depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua capacidade para mobilizar e utilizar as suas competências numa diversidade de situações (Fernandes, s/d :15)

De salientar que “*a Avaliação de Desempenho Docente constitui-se em um dos mecanismos de gestão do sistema de ensino e em instrumento de aperfeiçoamento das directrizes político-educacionais, tanto no nível da rede como no nível das escolas; propicia ainda o auto-*

conhecimento do professorado, contribuindo para o seu aperfeiçoamento profissional”. (Santana, Mello e Brandão apud Mendes; 2009: 45).

De acordo com Matos, há 4 dimensões da avaliação do desempenho:

- i) Técnica: conhecimento e habilidades técnicas relacionadas à sua formação profissional;
- ii) Administrativa: abrange os conhecimentos e habilidades nas funções de planejar, controlar e avaliar suas actividades profissionais, assim como propor acções que venham a contribuir na melhoria do desenvolvimento do trabalho a fim de proporcionar um aumento da produtividade, a satisfação dos clientes e a utilização eficiente dos recursos necessários para o cumprimento das tarefas;
- iii) Psicossocial: corresponde às habilidades e atitudes pessoais no que tange aos aspectos relacionados com a emoção, criatividade, relacionamento, sensibilidade, motivação, dentre outros; e,
- iv) Política: refere-se ao comportamento do empregado nas suas relações com o seu superior e colegas de trabalho, bem como nas questões relacionadas ao exercício do poder e nas articulações com outros sectores (Cfr. Matos, apud Mendes, 2009).

Não se conhece organização que teve sucesso sem avaliação. Assim, para Martins, *“a avaliação torna-se num processo fundamental para qualquer organização que pretende evoluir, uma vez que para conhecer a realidade, requer compará-la com o que deveria ser, tomando conhecimento rápido das divergências e suas origens para tomar, finalmente, atitudes de correcção”* (Martins, 2008:325).

Este trabalho pretende perceber se é possível encontrar materializadas essas percepções e dimensões de avaliação na classe de professores formados no curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UP- Quelimane.

Há uma crítica que se faz sobre o desfasamento do comportamento do empregado entre a expectativa de desempenho definido com a organização e o desempenho real, como comportamento real do empregado face à sua expectativa ou o padrão do comportamento estabelecido pela organização (Cfr. Siqueira; 2000).

2. Metodologia

Para a produção deste trabalho baseamo-nos na pesquisa descritiva, que incluiu observação, registo, análise, classificação e interpretação de dados. A preocupação que orientou o nosso estudo foi descrever as respostas dos alunos para descobrir as suas opiniões sobre seus professores saídos da UP-Quelimane, curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia.

Numa população de 5000 alunos, tivemos uma amostra de 500 alunos das duas escolas que responderam ao questionário sobre o desempenho dos professores de Filosofia. A escolha da amostra foi aleatória e para a recolha de dados utilizamos um questionário estruturado em três secções:

- I: Avaliação do desempenho docente (10 questões);
- II: Avaliação do compromisso do professor (6 questões) e;
- III: Avaliação da disciplina de Filosofia (4 questões).

Cada questão foi avaliada tendo em conta cinco pontos: totalmente de acordo (A); de acordo, embora não totalmente (B); em desacordo (C); totalmente em desacordo (D); e sem opinião/não aplicável (E). Para analisar os dados optamos pela abordagem quantitativa, sem descurar totalmente a qualitativa, tendo em conta a abordagem que defende que *“uma pesquisa é classificada como quantitativa aquela onde se organiza, sumariza, caracteriza e interpreta-se dados colectados”* (Theóphilo, 2007:103).

As escolas secundárias escolhidas têm a particularidade de terem maior número de professores, de serem as mais antigas e com um com maior universo estudantil estimado em 5000 mil estudantes (universo que coincide com o número dos que têm a disciplina de Introdução à Filosofia, tendo em conta que esta disciplina foi introduzida em todos os grupos do nível secundário do 2º ciclo); outro factor que foi fundamental para sua escolha foi o facto de constituírem os locais de referência para o estágio dos estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia, antes da criação de novas instituições como: Escola Secundária Geral do Amor de Deus, Sangariveira, Eduardo Mondlane e Aeroporto Expansão. Portanto para estudar o fenómeno de avaliação do desempenho naquelas escolas pesaram decisivamente estes aspectos.

3. Apresentação, análise e interpretação de dados

A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregues nesta fase para a interpretação de dados aplicando-se, de um modo especial, ao exame do que foi recolhido com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação dos dados, assim como as inferências sobre suas condições de produção e recepção (Moraes apud Ramos, Guntzel e Moraes, s/d: 66).

Assim, pretendemos nesta secção apresentar os resultados recolhidos, analisá-los e fazer uma interpretação das percepções dos alunos sobre aspectos relativos ao desempenho dos seus professores de Filosofia. Para cada questão há um gráfico que espelha as respostas dadas.

3.1. Secção I: Avaliação do desempenho do professor

Ao aluno pedia-se que assinalasse no quadrado a sua opinião; e para isso, recorria a escala contínua de 5 pontos: 1 = Nunca; 2 = Muito poucas vezes; 3 = Algumas vezes; 4 = Muitas vezes; 5 = Sempre.

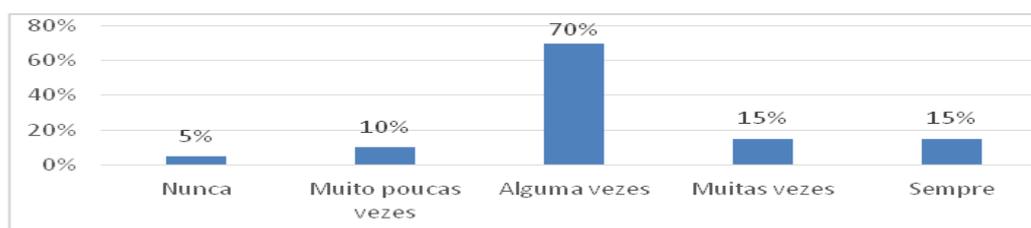
1. Demonstra preparação científica /técnica de nível adequado para leccionar a disciplina de Filosofia?



A falta de professores bem preparados científica e metodologicamente, para ministrar as aulas de Filosofia é apontada como facto determinante para a desvalorização da disciplina de Filosofia. Relativamente a esta questão, grande parte de alunos (380 alunos, 76%) afirmaram que algumas vezes os professores demonstravam preparação científica ou técnica para leccionar a disciplina de Filosofia.

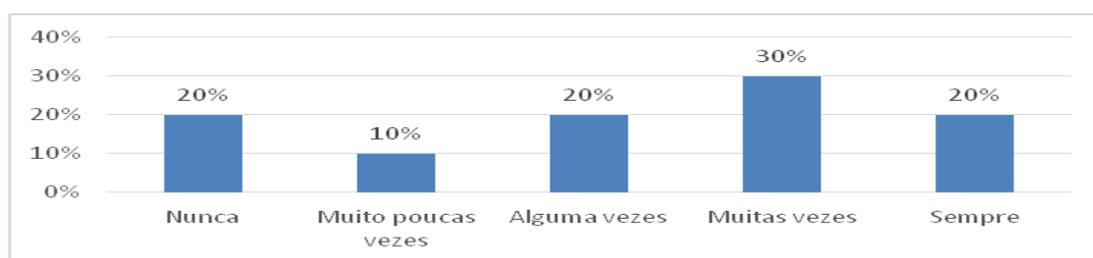
Ora, demonstrar capacidade técnica e científica significa que os professores devem ter assimilado os conteúdos de Filosofia que justifiquem serem por eles leccionados. E aqui, estamos numa situação em que só algumas vezes o fazem, portanto não muitas nem poucas vezes, mas na mediana. Esta questão mostra que há algo a ser feito no curso de Filosofia para que os graduados consigam ter cabalmente as ferramentas técnico-científicas para ministrarem as aulas de Filosofia. Como atrás ficou referenciado, a formação dos professores joga papel fundamental para um bom desempenho na sua função. A preparação científico-técnica de nível adequado para leccionar a disciplina de Filosofia é fundamental, visto que um bom ensino não pode ser apenas definido em termos de competências genéricas aplicáveis a qualquer tema ou disciplina. O ensino implica uma demonstração de pedagogia da substância, ou seja, capacidade de não apenas de transmitir conhecimentos, mas sobretudo a de transformar e ampliar o conhecimento (Boyer apud Abrantes &Valente; s/d: 10).

2. Expõe com clareza e segurança os conteúdos da disciplina de Filosofia?



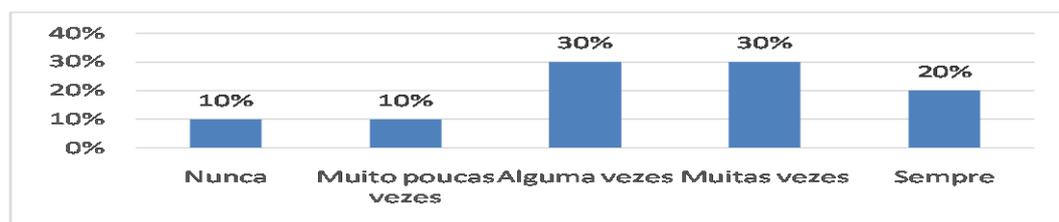
Esta questão relaciona-se de certo modo com a anterior. Se na anterior os alunos reconhecem que os seus professores só nalgumas vezes demonstram capacidade técnica e científica, aqui ao questionar-se se expõem com clareza os conteúdos de Filosofia, eles entendem, igualmente, que só nalgumas vezes o fazem (350 alunos, 70%). Exige-se, ainda, ao professor uma linguagem clara; aliás, de acordo com Wittgeisntein a função da própria filosofia é esclarecer a linguagem e ajudar a formular proposições claras (Idem:11).

3. Relaciona o conteúdo teórico com outras disciplinas ou situações práticas do quotidiano?



Nesta questão as opiniões dos alunos se dividem (100 alunos, 20%: nunca; 100 alunos, 20%: algumas vezes; 150 alunos, 30% muitas vezes; e 100 alunos, 20% os professores de filosofia relacionam o conteúdo com outras disciplinas ou situações práticas da vida). Desta feita, concluímos que, de uma forma geral, os professores de Filosofia têm contextualizado os assuntos por eles tratados. É importante lembrar que na elaboração do plano de Introdução à Filosofia no Sistema Nacional de Educação foram definidas matérias que respondem às exigências de nosso país: lógica, teoria de conhecimento, pensamento africano, filosofia política, sempre a ter em conta o contexto moçambicano, sem, no entanto, descurar o universal.

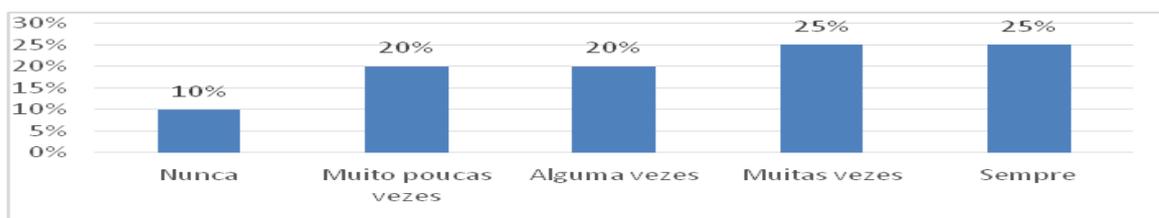
4. Mostra-se actualizado com as novas tendências de Filosofia em relação às outras ciências humanas?



Aqui exige-se uma atitude de interdisciplinaridade dos professores de Filosofia bem como o ter em conta as novas abordagens de Filosofia. Os alunos afirmam que, regra geral, os seus professores actualizam-se relativamente ao que as outras ciências sociais abordam. Portanto, grande parte (150 alunos, 30%: algumas vezes; 150 alunos, 30% muitas vezes e 100 alunos, 20%

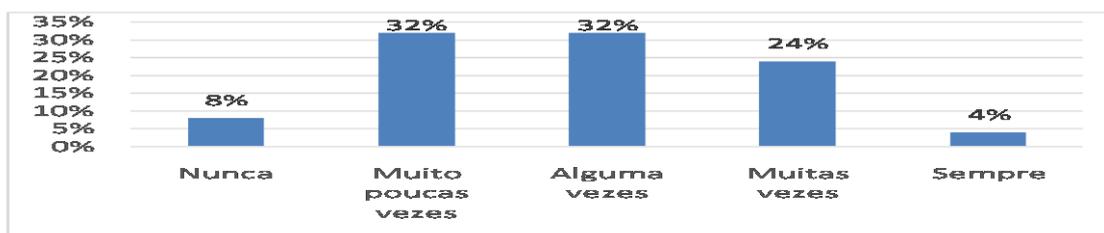
sempre) dá nota positivamente a actualização das abordagens dos seus professores. Dimenstain realça a “*necessidade da interdisciplinaridade que permite que a Filosofia exerça o seu papel articulador entre as demais disciplinas do ensino médio e outras áreas do saber*” (Dimenstain apud Luiz & Santo, 2002: 317).

5. A metodologia adoptada pelo professor favorece a aprendizagem?



A metodologia usada pelo professor contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos. Assim, (100 alunos, 20% muito poucas vezes; 100 alunos, 20%, algumas vezes; 125 alunos, 25% muitas vezes e 125, 25% sempre) os alunos são da opinião que a metodologia usada pelos professores favorece a aprendizagem. Metodologicamente, uma das dificuldades que o professor de Filosofia pode ter é entrar no mercado de trabalho sem ter desenvolvido o filosofar, sem se deixar envolver pela própria praxis filosófica, tornando-se um mero transmissor de conteúdos, mas que não consegue levar o aluno à abstracção e problematização necessárias para que se realize efectivamente o filosofar.

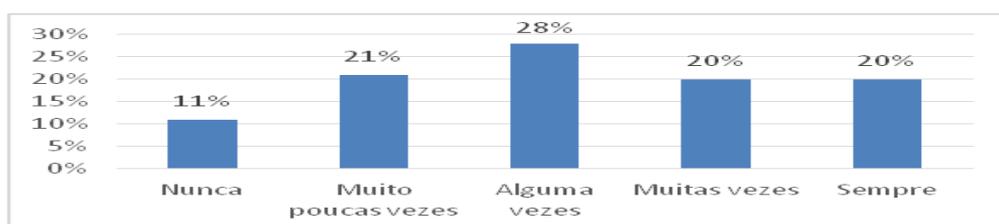
6. Permite a participação, discussão e expressão de ideias sobre o assunto em estudo?



Uma das exigências de uma aula de Filosofia é a dialogicidade. E permitir que os alunos intervenham na aula é fundamental para que aprendam a filosofar. Um professor de Filosofia não ensina a filosofia, ou seja, doutrinas filosóficas, mas sim, a filosofar, a pensar por si. As doutrinas devem servir apenas de orientações para que o aluno possa reflectir por si em diferentes situações. E o que se vê é que os professores permitem (embora os que dizem sempre sejam poucos) a participação, a discussão e expressão de ideias sobre o assunto. Ora, 160 alunos, 32% muito poucas vezes; 160 alunos, 32% algumas vezes; 120 alunos, 24% muitas vezes

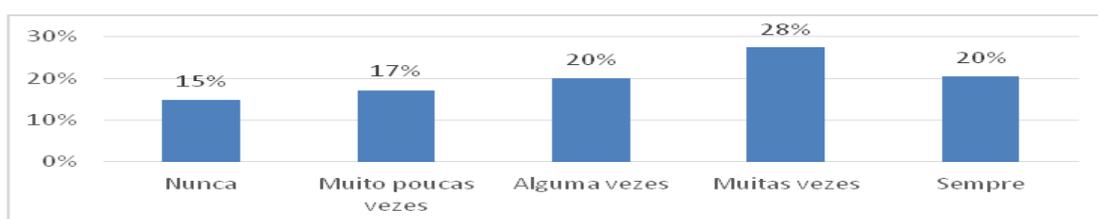
admitem que os professores permitem a participação na aula. A aula de Filosofia deve ser um espaço democrático no qual o importante não é o conteúdo, mas o exercício da discussão, do debate, da crítica e da problematização, ou do filosofar visto que aquando do processo de educação, educadores e educandos devem, juntos, construir e reconstruir os conhecimentos, baseados numa totalidade; ninguém educa ninguém; educando e educador tornam-se sujeitos do processo, crescem juntos e os argumentos de autoridade já não valem mais (Freire apud Luiz & Sant, 2012:319).

7. Durante as aulas, indica a bibliografia para o aprofundamento dos conteúdos?



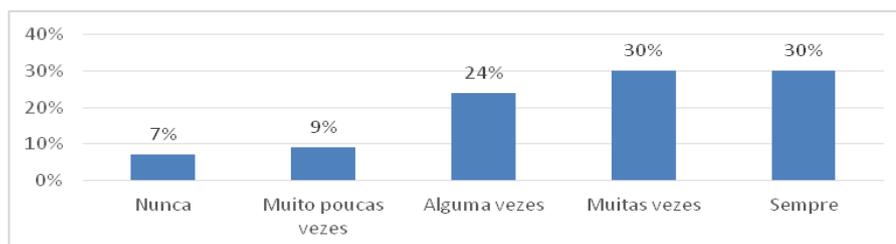
Uma bibliografia à altura do tema joga papel fulcral para uma excelente abordagem dos conteúdos. E um professor que se actualiza deve necessariamente encontrar uma nova e boa bibliografia para o assunto em debate. Os alunos reconhecem um esforço dos seus professores em indicarem os livros por eles usados para a leccionação. Portanto, 140 alunos, 28% algumas vezes; 120 alunos, 21% muito poucas vezes, 100 alunos, 20% muitas vezes; 100, 20% sempre defendem que os professores indicam a bibliografia por eles usada para a leccionação.

8. Demonstra disponibilidade para esclarecer dúvidas aos alunos?



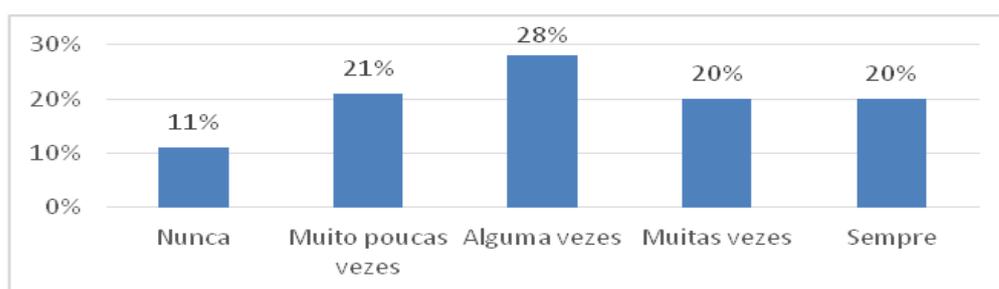
As opiniões dos alunos relativamente à disponibilidade do professor são diversas; trata-se de uma questão que não colhe consensos. Contudo, grande parte de alunos entende que muitas vezes os professores demonstram disponibilidade para esclarecer dúvidas dos alunos (138 alunos, 28%). Esclarecer dúvidas trata-se de uma atitude requerida na actividade docente, pois ser professor é ser um guia, é ser um orientador que tem de apoiar os alunos em todos os aspectos (Mesquita, apud Rego, 2014: 15).

9. Analisa com os alunos os resultados de provas, testes, corrigindo erros e esclarecendo dúvidas?



Os professores de Filosofia têm, de uma forma geral, analisado, discutido, corrigido os testes e, ainda, esclarecem as dúvidas dos alunos decorrentes das avaliações. Excluindo os 16% de alunos (sendo que 7% entende que nunca e 9% muito poucas vezes), a maioria (84%, perfazendo 423 alunos) afirmava positivamente que existe esta prática docente naquele grupo de professores.

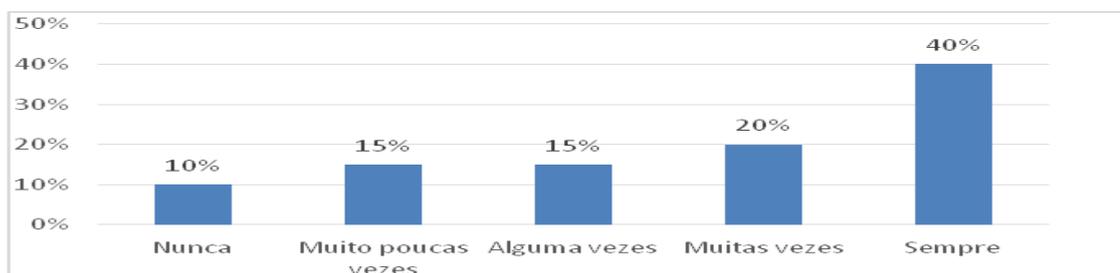
10. Apresenta atitudes (atenção, respostas, cortesia, etc.) favoráveis à aprendizagem?



A atitude de um professor diante de seus alunos joga papel fulcral para a aprendizagem. Assim sendo, os alunos afirmam haver uma atitude favorável à aprendizagem. Assim, 21%, 105 alunos muito poucas vezes; 28%, 140 alunos algumas vezes; 20%, 100 alunos muitas vezes e; 20%, 100 alunos sempre, isto é, os alunos entendem que a atitude demonstrada pelos professores é favorável à aprendizagem. Deontológica e profissionalmente, exige-se ao professor respeito aos valores culturais, ideológicos, religiosos e morais dos alunos e da família (Rego, 2014: 19). E para estabelecer uma relação de confiança entre professor e aluno torna-se necessário que o professor demonstre afectividade, assumindo múltiplos papéis: amigo, compreensivo, pai, mãe, advogado, juiz, companheiro, prestativo, conselheiro (Idem: 30).

3.2. Secção II: Avaliação do compromisso do professor

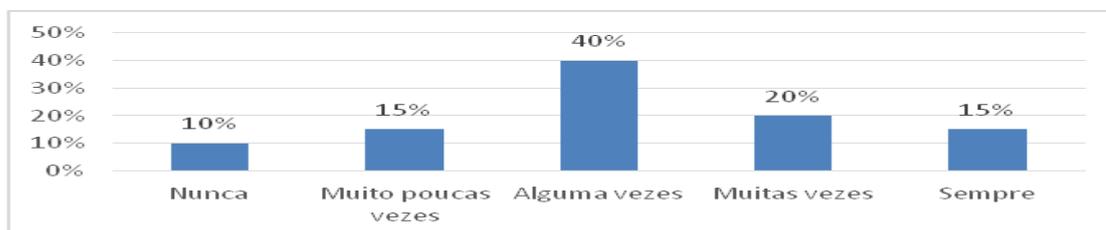
11. Apresenta e discute com os alunos, no início do trimestre, o plano de ensino e aprendizagem?



Apresentar o plano de estudo permite que os alunos tenham ferramentas que lhes habilitem a seguir o decurso das aulas; e isto favorece a criação de um bom ambiente de discussão e debate. É salutar que a maioria dos inquiridos tenha afirmado que sempre (40%- 200 alunos) os professores apresentam e discutem com os alunos os planos de ensino e aprendizagem. Há professores que não respeitam este princípio, não simplesmente pedagógico, mas rigorosamente didáctico-metodológico.

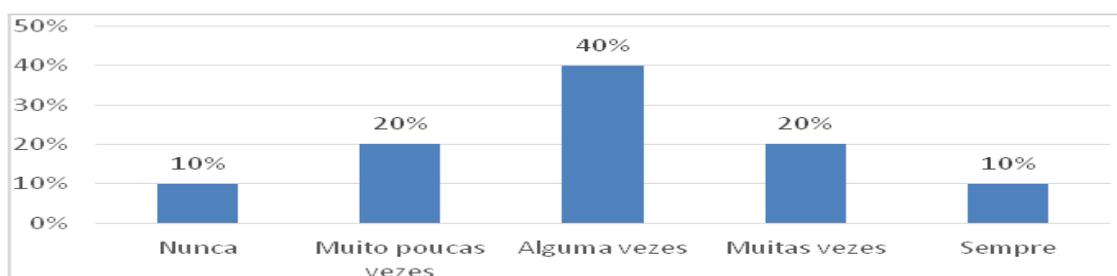
A planificação do trabalho docente usando o currículo vigente é importante.

12. Segue este plano durante o semestre?



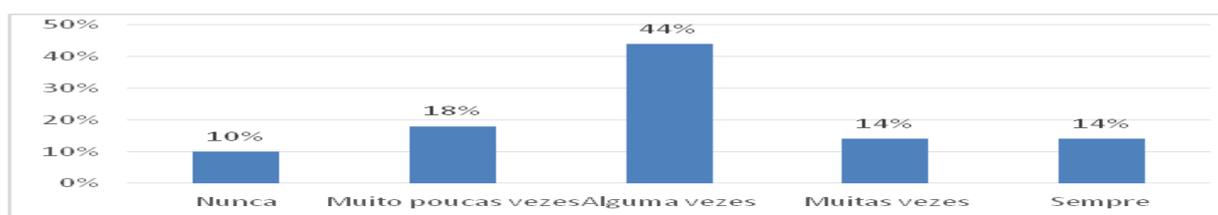
Esta questão relaciona-se directamente à anterior; só podemos aferir o nível de seguimento do programa se o professor tiver entregue tal plano e aqui, embora grande parte dos alunos tenha afirmado que os professores sempre entregam os planos, nota-se que só algumas vezes é que seguem os seus planos (40%, 200 alunos); 100 alunos, 20% entende que muitas vezes os professores seguem o plano de aprendizagem e 15%, 75 alunos entende que sempre os professores seguem tais planos.

13. Comparece às aulas previstas?



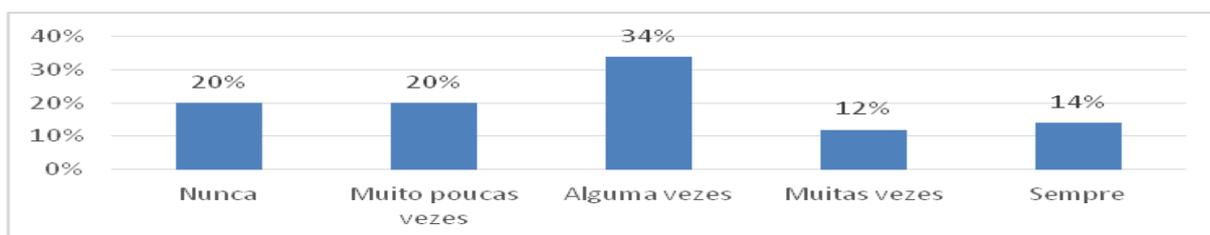
Numa altura em que se fala de “professores-turbo²⁰” e de absentismo na classe docente podemos encontrar muitos factores que podem estar na origem da falta dos professores às aulas. Como se nota, grande número de alunos são da opinião de que só algumas vezes os professores comparecem às aulas (40%, 200 alunos). Outros entendem que muito poucas vezes os professores se fazem à turma (20%, 100 alunos) e, ainda, muitas vezes (20%, 100 alunos).

14. Cumpre o horário previsto para a disciplina?



Se só algumas vezes é que os professores se fazem à turma, é lógico que não cumprem com o plano previsto da disciplina. O facto de os professores não comparecerem rigorosamente às aulas concorre para o não cumprimento na íntegra do programa de ensino. Portanto, a maioria (44%, 221 alunos) entende que os professores de Filosofia não cumprem com o plano previamente apresentado aos alunos.

15. Estimula positivamente os alunos quanto à disciplina de Filosofia?

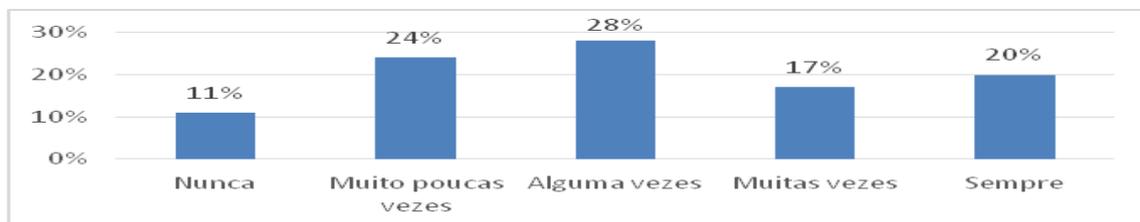


Estimular o aluno a gostar da filosofia numa época quântica constitui uma das tarefas mais difíceis. Estamos, pois, numa época em que vale o útil, o fácil, o prático; numa época em que é recorrente a questão: o que a Filosofia me vai dar de prática, de valor? Em quê a Filosofia me vai ajudar na vida? Qual o seu contributo para o mundo? entre tantas outras questões que relegam o esforço da filosofia para o último plano. Ainda assim, há lugar para reabilitar o lugar e a necessidade da filosofia no mundo, na vida das pessoas, dos alunos. Aqui à semelhança das questões anteriores, nota-se que só algumas vezes (34%, 170 inquiridos), muito poucas vezes

²⁰ Trata-se de um neologismo que se usa para denominar os professores que, por várias razões ou para suprir a problemática de maus salários na classe docente, trabalham em mais de uma instituição de ensino, para melhorar a sua renda eliminando, à partida, o tempo que lhes seria útil para pesquisa e/ou descanso.

(20%, 100 inquiridos) e nunca (20%, 100 inquiridos) o professor estimula seus alunos quanto à pertinência da Filosofia.

16. Divulga boa imagem de um docente formado em ensino de Filosofia?



Grande parte (28%, 140 alunos) é da opinião de que os professores algumas vezes (e 20%, 100 alunos sempre) os professores divulgam boa imagem de um docente de Filosofia. Assim sendo entendemos que eles têm um sólido conjunto de conhecimentos teóricos que lhes permitem formular juízos profissionais e de agir em função desses mesmos juízos, fazendo a auto-avaliação, procurando determinar em que medida possuem a necessária competência para lidar com os seus problemas profissionais e particularmente na área de Filosofia. Requer-se ao professor um compromisso de ética profissional.

3.3. Secção III: Avaliação da disciplina de Filosofia

17. Os conteúdos da Filosofia são adequados ao tempo actual do país?

A Filosofia costuma ser encarada como uma reflexão contextualizada. Ora, os alunos são desse entendimento, uma vez que grande parte afirma que sempre o que se aborda em Filosofia é actual ou responde às exigências do momento. É importante lembrar que para a Filosofia o contextual e o universal se convocam, necessariamente. Dos inquiridos, 40% entende que os conteúdos de Filosofia são adequados ao contexto actual do país; aliás, o ensino de Filosofia (em Moçambique) constitui uma potência para a aprendizagem significativa (Cfr. Chambisse, 2006).

18. A carga horária de Filosofia é adequada?

Relativamente ao discurso que defende o aumento do tempo ou da carga horária para a Filosofia, os alunos entendem que a carga horária é adequada (30%, 150 alunos, muitas vezes e 30%, sempre). Isto significa que, no entendimento de alunos, não se deve reclamar a exiguidade de tempo. Há tempo suficiente para debater, discutir, intervir na aula de Filosofia.

19. A carga horária de Filosofia deve ser maior?

A carga horária deve ser maior, na opinião dos inquiridos; entende-se que sim, há necessidade de um tempo suficiente para abordagens de filosofia. Actualmente a carga horária é de 3 horas semanais. Houve a tentativa de reduzir a carga horária da disciplina de Filosofia de 3 para duas horas fruto da introdução de novas disciplinas no Sistema Nacional de Educação. Talvez tivesse pesado este entendimento, uma vez que se reduziram as horas de outras disciplinas, sendo poupadas as de Filosofia. Grande número é da opinião de que a filosofia deve ter uma maior carga horária (30%, 150 alunos algumas vezes, 27%, 135 alunos muitas vezes).

20. Acha que a Filosofia deve ser mantida no SNE?

Pretendemos nesta questão aferir nos alunos o valor que atribuem à Filosofia sendo ela uma ciência que permite o desenvolvimento intelectual. Para a concretização dessa tarefa o professor tem papel fundamental, pois é o responsável pela condução dos alunos, levando-os à aquisição do saber e a apreensão filosófica e para tal precisa estar bem preparado. Nota-se claramente que há um espaço para a Filosofia. Aqui nota-se que há um lugar no Sistema Nacional de Educação reservado para a Filosofia. Portanto, grande parte dos inquiridos assim o entendem: 40% sempre, 20% muitas vezes. Vive-se num mundo do imediatismo do conhecimento, o que faz com que a Filosofia que faz uma reflexão e uma educação voltada para a liberdade e autonomia seja cada vez mais requerida, como garantia para a valorização do humano no Homem (Cf. Luiz & Santo, 2012).

Conclusões e sugestões

O tema que se acabou de abordar pode ser tratado de diferentes prismas; pode-se, pois, falar do desempenho do professor focando noutros aspectos pelo facto de haver um entendimento segundo o qual há várias razões que podem estar por detrás do desempenho profissional: remuneração, excesso de trabalho do professor, falta de materiais e livros didácticos, falta de investimento, entre outros. O enfoque na avaliação do desempenho do professor neste estudo foi o seu envolvimento científico e metodológico, seu compromisso profissional e a própria disciplina de Filosofia, inquirindo os alunos.

Debater a avaliação docente é rigorosamente necessário e oportuno porque, como dizia Paulo Freire, trata-se de uma ocasião de reflectir sobre as “nossas” carências, momento de fazer uma auto-avaliação; portanto ao fazer-se uma avaliação docente, avalia-se, igualmente, o que se pode melhorar na formação dos professores para que o seu desempenho seja cada vez melhor.

Ensinar Filosofia é uma tarefa bastante complexa. Porém, não há duvida que a Filosofia seja essencial ao currículo e a vida em geral, no entender dos alunos, pois contribui para o processo de desenvolvimento do pensamento racional, de crítica e problematização da realidade oferecida por essa disciplina.

Finalizado este trabalho, constata-se que o desempenho profissional dos professores deve ser sujeito a constantes avaliações capazes de diagnosticar o estágio em que se encontram e, ao mesmo tempo, disponibilizar informações para o curso de Filosofia, onde se formam os referidos professores. Todo o trabalho do professorado deveria ser pensado tendo em conta a promoção e desenvolvimento de competências profissionais. Para melhorar a qualidade de ensino de Filosofia, o professor deve buscar qualificar-se e preparar aulas criativas, de forma que desperte interesse nos alunos e os faça acordar do “sono” em que se encontram e voltem a se questionar.

A aplicação do questionário permitiu diagnosticar as necessidades de formação que impedem ou limitam o professor formado no desempenho de suas tarefas e assim, conclui-se que seu desempenho é positivo; contudo o curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia tem que trabalhar mais para que os professores apresentem boa capacitação técnica e/ou científica para ministrarem a disciplina de Filosofia, visto que 70% dos inquiridos afirmaram que só nalgumas vezes os professores é que demonstram tais capacidades; relativamente a outros aspectos abordados na pesquisa em que os alunos avaliam positivamente o desempenho dos seus professores.

Para a secção onde se pretendia aferir o grau do compromisso do professor, embora os alunos afirmem que os professores apresentam e discutem com eles, no início do trimestre, o

plano de ensino-aprendizagem, nota-se que, grande número defende que eles não seguem tal plano durante o semestre, nem comparecem regularmente às aulas previstas, não cumprem o horário previsto para a disciplina o que, conseqüentemente, pode não estimular positivamente os alunos quanto à disciplina de Filosofia e isto, igualmente, interfere na imagem do professor de Filosofia.

A filosofia, de acordo com os inquiridos, é necessária no sistema e na vida o que concorre na necessidade da sua manutenção. Por fim, de uma forma geral, destaca-se que os professores apresentam um desempenho aceitável nas turmas analisadas.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, Paulo & VALENTE, Maria Odete (at all). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho*. Lisboa, Direcção Geral do Ensino Superior, s/d
- BOTH, Ivo José. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento*. Curitiba, PR-IBPEX, 2007.
- CHAMBISSE, Ernesto Daniel. *Ensino de Filosofia em Moçambique: Filosofia como potência para aprendizagem significativa*. São Paulo, Pontifícia Católica de São Paulo em Convénio com a Universidade Pedagógica, 2006.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. 13.º Congresso Educação Hoje, Lisboa, Texto Editores, s/d
- GIL, António Carlos. *Como elaborar um projecto de pesquisa*. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1996.
- MARTINS, Ana Maria. 'O papel do portfolio reflexivo na (auto) avaliação do desempenho do Professor'. In VIEIRA, Flávia (Org.). *Cadernos 5*, Julho de Grupo de Trabalho- Pedagogia para a Autonomia, Braga, Universidade do Minho, 2008.
- LUIZ, Luiz Carlos Sacramento & SANTO, do Espírito Emiel. *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: desafios e pontualidades para a prática filosófica enquanto acção transformadora*. In: Revista Intersaberes; vol7, nº 14, Agos-Dez, 2012. Pp 300-350.
- MENDES, José Tadeu Neves. *Avaliação do desempenho docente. Prós e contras na fala do professor*. Monografia para a obtenção do grau de Graduação. Salvador, Universidade Federal do Estado de Bahia, 2009.
- MURCHO, Desidério. *A natureza da Filosofia e seu ensino*. Lisboa, Plátano, 2002.
- RAMOS, Maurivan Guntzel & MORAES, Roque. *Avaliação do desempenho de professores numa perspectiva qualitativa*. OEI, Revista Ibero-americana de Educação, s/d.

- REGO, Andreia Marisa da Silva. *Professor como educador. 2º ciclo de estudos em ensino de Filosofia no ensino secundário*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 3. ed, Petrópolis- RJ, Vozes, 1995.
- SIQUEIRA, Wagner. *Avaliação de Desempenho: como romper amarras e superar modelos ultrapassados*. Rio de Janeiro, Reichmann & Affonso Ed, 2000.
- THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo, Atlas, 2007.

Anexo

Questionário para avaliação do desempenho dos professores formados na UP-Quelimane, curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia - Caso das Escolas Secundárias Patrice Lumumba e 25 de Setembro de Quelimane

Nome do estudante _____; Idade _____; Sexo _____; Classe _____; Turma _____; Grupo _____; Regime _____.

As questões que se seguem são relativas à avaliação do desempenho dos professores de Filosofia que leccionam nas duas maiores escolas da cidade de Quelimane. Pretende-se com as questões saber a opinião dos alunos quanto a frequência de cada questão que se aplica ao professor.

Assinale no quadrado a sua opção, para o efeito, recorra a escala contínua de 5 pontos:

1 = Nunca; 2 = Muito poucas vezes; 3 = Algumas vezes; 4 = Muitas vezes; 5 = Sempre.

Secção I: Avaliação do desempenho do professor

Ord	Questões: O Professor	1	2	3	4	5
01	- Demonstra preparação científico-técnica de nível adequado para leccionar a disciplina de Filosofia?					
02	- Expõe com clareza e segurança os conteúdos da disciplina de Filosofia?					
03	- Relaciona o conteúdo teórico com outras disciplinas ou situações práticas do quotidiano?					
04	- Mostra-se actualizado com as novas tendências de Filosofia em relação às outras ciências humanas?					
05	- A metodologia adoptada pelo professor favorece a aprendizagem?					
06	- Permite a participação, discussão e expressão de ideias sobre o assunto em estudo?					
07	- Durante as aulas, indica a bibliografia para o aprofundamento dos conteúdos?					
08	- Demonstra disponibilidade para esclarecer dúvidas aos alunos?					
09	- Analisa com alunos os resultados de provas, testes, corrigindo erros e esclarecendo dúvidas?					

10	- Apresenta atitudes (atenção, respostas, cortesia, etc.) favoráveis à aprendizagem?						
----	--	--	--	--	--	--	--

Secção II: Avaliação do compromisso do professor

Ord	Questões: O Professor	1	2	3	4	5
11	- Apresenta e discute com os alunos, no início do trimestre, o plano de ensino-aprendizagem?					
12	- Segue este plano durante o semestre?					
13	- Comparece às aulas previstas?					
14	- Cumpre o horário previsto para a disciplina?					
15	- Estimula positivamente os alunos quanto à disciplina de Filosofia?					
16	- Divulga boa imagem de um docente formado em ensino de Filosofia?					

Secção III: Avaliação da disciplina de Filosofia

Ord	Questões	1	2	3	4	5
17	- Os conteúdos da Filosofia são adequados ao tempo actual do país?					
18	- A carga horária de Filosofia é adequada?					
19	- A carga horária de Filosofia deve ser maior?					
20	- Acha que a Filosofia deve ser mantida no SNE?					

Avaliação e qualidade no Ensino Superior: concepções e práticas de professores e alunos universitários na Cidade da Beira

*Celso Velemo Jossias Miambo*²¹

Resumo

O presente artigo focaliza-se na análise de questões que permeiam as práticas de avaliação no contexto das instituições do Ensino Superior moçambicano. Visa, concretamente, analisar as concepções e práticas de avaliação junto de professores e alunos no contexto da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira, com vista a explorar em que medida expressam uma premissa para o melhoramento da qualidade educacional. Foi privilegiada a conciliação de procedimentos metodológicos de base qualitativa e quantitativa, operacionalizados nas técnicas de análise de conteúdo e análise estatística, respectivamente. A recolha de dados empíricos baseou-se numa entrevista semi-estruturada, dirigida a professores (n=4), para além de um questionário de perguntas abertas administrado a estudantes (n=12). Os resultados indicaram a prevalência de concepções e práticas avaliativas associadas ao rendimento escolar, numa lógica fundada nos paradigmas tradicionais sobre a questão, o que permitiu que se concluísse sobre a fraca contribuição para afirmação de um sistema educativo comprometido com a necessidade de formar cidadãos com alto nível de competências éticas e técnicas, como base para que possam intervir activa e construtivamente no desenvolvimento do país. Como tal, sugere-se a adopção de práticas com referência ao modelo crítico-reflexivo e dialéctico, tendo a tónica subjacente na construção da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação Educacional, Aprendizagem, Qualidade Educacional, Educação Superior.

Abstract

The present study focuses on the analysis of the issues that pervade the evaluation practices in the context of higher education institutions, befitting explore where these mediated express a premise for improving the quality of education in Mozambique. Was privileged reconciliation of methodological procedures of qualitative and quantitative basis, operationalized in the techniques of content analysis and statistical analysis, respectively. The collection of empirical data was based on a semi-structured interview, addressed to teachers (n = 4), in addition to the questionnaire of open questions administered to students (n = 12). The results indicated the prevalence of conceptions and evaluation practices associated with academic performance, a logic founded on traditional paradigms on the issue, which allowed them to conclude on the weak contribution to claim an education system committed to the need of citizens with a high level ethical and technical skills as the basis for them to intervene actively and constructively in the development of the country. As such, it is suggested to adopt practices with reference to critical reflective and dialectical model.

Expressions and Keywords: Educational Evaluation, Learning, Educational Quality, Higher Education.

²¹ Mestre em Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano (Universidade do Porto-Portugal); Doutorando em Psicologia Educacional, Área de Dinâmica, Avaliação e Orientação Vocacional e Carreira, na Universidade Pedagógica - Moçambique.

1. Introdução

O ano 2015 constitui-se, no contexto de Moçambique, num marco histórico de 40 anos de Independência nacional, período no qual progressos significativos têm vindo a assinalar-se em diversos sectores da actividade social e económica. O subsistema do Ensino Superior, não se revelando excepção, tem vindo a marcar um importante desenvolvimento, do ponto de vista quantitativo, sob influência, dentre vários aspectos, da criação de dispositivos legais tendentes, a título exemplificativo, à diversificação da tipologia de instituições, para além da criação de oportunidades à abertura de instituições privadas.

Neste âmbito, propus-me desenvolver este estudo, partindo de uma premissa subjacente, por um lado, à conveniência de substituição da primeira Lei sobre o Ensino Superior (Lei n.º 1/93, de 24 de Junho), pela Lei n.º 5/2003, de 21 de Janeiro, que em matéria de regulamentação visou, entre outros aspectos, incidir sobre a questão da Qualidade e, por outro, pela emergência de uma complexidade de planos estratégicos nacionais visando conferir ao Ensino Superior uma posição na qual assume-se como motor para o desenvolvimento do país.

Deste modo, torna-se pertinente salientar que a efectividade de tais intenções depende da conjugação de uma diversidade de condições, das quais se destaca a necessidade de oferta de educação de qualidade, numa lógica em que esta contribua para a formação, nas diferentes áreas de conhecimento, de quadros com competências técnicas e éticas, tendo em conta os desafios impostos pela sociedade.

Entretanto, a literatura no domínio da qualidade educacional tem evidenciado que as práticas de avaliação desempenham um papel fulcral na consagração de um sistema educativo de qualidade, virado à construção de valores de vida e de convivência, no desenvolvimento de competências coerentes com as exigências do mundo do trabalho, no desenvolvimento da capacidade de elaboração teórico-conceptual e do pensamento crítico-reflexivo, entre outros, elementos formativos que transcendem, embora não dispensem, de algum modo, a aquisição de conhecimentos.

A questão da avaliação é, talvez, uma marca de destaque no contexto das práticas educacionais. Dito de outro modo, tendo subjacente a concepção de GARCIA (2009), a “arquitetura do currículo” precisa considerar diversas questões, das quais importa evidenciar os fundamentos e as práticas de avaliação da aprendizagem. Todavia, quero crer que a melhor forma de operacionalização da avaliação não se encerra na tarefa de classificar estudantes quanto às suas capacidades de retenção de um conjunto de informações, mas busca uma relação com as finalidades sociais mais amplas da educação.

No entanto, preocupa-me a forma reducionista como ela se patenteia nas instituições do Ensino Superior moçambicano, na medida em que traduz-se numa lógica interpretativa do conceito de qualidade relegada à questão do ‘rendimento escolar’, baseada na análise do desempenho dos estudantes em provas aplicadas, tendo em conta modelos previamente definidos. Geralmente, todos os processos atinentes à necessidade avaliativa concentram-se no uso de procedimentos de avaliação sumativa, a qual acontece ao final de determinado período ou unidade de ensino.

De acordo com as vivências e com as análises próprias do pesquisador em torno das práticas levadas a cabo nas instituições de educação no contexto moçambicano, particularmente no Ensino Superior, salienta-se a prevalência dos modelos tradicionais, de carácter objectivista, justificadamente pela utilização da avaliação numa perspectiva de aferição e classificação, punição ou mero instrumento de controlo ou expressão de poder, no lugar de ser utilizada como um instrumento visando diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem (na acepção mais generalizada do termo) e suas razões, visando o replaneamento do trabalho pedagógico.

É neste sentido que, a partir deste estudo, com uma base metodológica de natureza qualitativa e quantitativa, proponho-me a analisar as concepções e práticas atinentes ao sistema de avaliação da aprendizagem do estudante no contexto do Ensino Superior, concretamente quanto à sua contribuição para afirmação de um sistema educativo comprometido com a necessidade de formação de um homem que participe e contribua no e para desenvolvimento do país em vários domínios.

2. Avaliação e qualidade educacional

O conceito de avaliação tem sido objecto de abordagens nem sempre coincidentes na arena científica, facto que pode ser justificado pelos vários paradigmas desenvolvidos sobre a questão, com incidências incontornáveis na delimitação do seu âmbito, bem como nas formas de sua operacionalização no contexto da prática educativa.

Neste âmbito, considerando pertinente o desenvolvimento de uma plataforma para a compreensão do paradigma eleito para a sustentabilidade conceptual deste trabalho (o paradigma dialéctico e crítico) optamos, numa primeira fase, por analisar a diversidade de abordagens teóricas sobre a questão, que sustentam diferentes pontos de vista, não reciprocamente exclusivos, mas providos de uma relação de complementaridade. É importa frisar que, apesar da literatura no domínio da avaliação no contexto da educação permitir uma leitura sobre a diversidade de visões sobre a mesma, neste trabalho, parte-se da concepção de SEVERINO

(2001), que identifica três paradigmas fundamentais, que reflectem três posições de análise sobre o assunto, nomeadamente, a posição objectivista ou técnica, a posição subjectivista e a posição dialéctica e crítica.

A posição objectivista constitui-se numa herança do ensino tradicional, fundado na centralização de todo o processo pedagógico à figura do professor, descurando o papel activo do aluno. Reflecte, de acordo com MENEGHEL e KREISCH (2009), uma orientação relegada à uma concepção do ensino em que a metodologia de base é resumida à “reprodução de uma técnica/ conteúdo” e na aquisição de habilidades, de modo que há ênfase no fazer ditado pelo professor e não no conhecimento construído pelo aluno.

O método tradicional, ‘fio lógico’ que regula a pedagogia de base tradicional, que tem subjacente a necessidade de transmitir aos indivíduos conhecimentos que visavam consolidar o poder de uma elite, vê a escola como sendo o local onde de forma gradativa os indivíduos são ‘preenchidos de informações’. Neste âmbito, para CAMARGO e FARIA (2011), é o professor que tem o papel de “armazenar” as informações nas cabeças dos alunos. *“Evidencia-se assim o carácter cumulativo humano por meio de transmissão do conhecimento, atribuindo-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração do conhecimento, porque a ele só compete memorizar definições, enunciados, sínteses e resumos”* (CAMARGO & FARIA, 2011. p.7).

Uma vez que o ensino se caracteriza pela necessidade de se transmitir conteúdos previamente definidos, pela imitação de modelos e raciocínios elaborados, a metodologia se baseia na aula expositiva e nas demonstrações do professor à turma, numa lógica em que o aluno se torna o assistente passivo.

Como consequência da natureza dessa pedagogia, assume-se a necessidade de avaliar a exactidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, tendo como base a aplicação de provas escritas ou orais, exames, entre outros instrumentos orientados à medição do grau de precisão da reprodução dos conteúdos ministrados. A esse respeito, LUCKESI (2000) refere-se à ênfase na avaliação numa perspectiva quantitativa, materializada com recurso a provas que visam aprovar ou reprovar o aluno, sem intervir para o seu crescimento.

Subjaz uma abordagem de ensino essencialmente comportamentalista, na qual a avaliação está sempre ligada a uma lógica directiva. Portanto, a avaliação assume um papel de controlo externo, visando verificar o nível de cumprimento das políticas e programas educativos, não se focalizando nos processos de aprendizagem dos alunos. Esta inferência é corroborada por COLOMBO e GOMES (2014) que, ao analisarem a epistemologia deste paradigma, encontram bases no positivismo, corrente indicativa da necessidade de utilização da avaliação como

instrumento que possibilita medir, quantificar os resultados, onde o avaliador se comporta com certa neutralidade frente ao que é observado no desenvolvimento dos alunos.

Se formos a analisar esta questão tendo em conta as duas lógicas de avaliação propostas a partir dos escritos de PERRENOUD (1999), depreendemos a assunção da lógica da “avaliação ao serviço da selecção”, uma lógica associada à criação de “hierarquias de excelência”. “*Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarada pelo professor e pelos melhores alunos*” (Ibd. p. 3).

Apesar da referenciada vantagem deste modelo de avaliação, designadamente, de ultrapassar as barreiras da sala de aula, funcionando como forte ferramenta de controlo na prestação de contas à sociedade consoante as políticas públicas do Estado, importa salientar que esta perspectiva de avaliação, por si só, não se mostra viável à construção de um sistema comprometido com a formação integral do indivíduo, através do desenvolvimento de suas competências, visando prepará-lo para o exercício pleno da cidadania. Ela reflecte um instrumento de verificação, classificação e selecção, isento da acção de diagnóstico como premissa visando a reorientação da prática educativa.

A segunda lógica, de base subjectivista, radica dos pressupostos da teoria humanista de Carl Rogers, psicólogo americano, pioneiro no desenvolvimento de métodos científicos que tinham como objectivo o estudo da mudança nos processos psicoterapêuticos, que culminaram com a criação e desenvolvimento de um modelo de intervenção inicialmente designado por Terapia Centrada no Cliente.

A perspectiva teórica rogeriana pressupõe a ideia de que a pessoa é mais do que um organismo biológico, na medida em que sente, pensa, escolhe e decide (ROGERS, 1974). Pressupõe-se, na sua teoria, que o homem é um ser com capacidade de mudança, de tal sorte que a educação não deve se distanciar de tais características. Isto implica que todo o seu processo tenha que centrar-se nas necessidades dos alunos.

Na sequência dos contributos desta teoria, sobressai, no campo da educação, uma **posição de cunho subjectivista**, em que,

a avaliação despreza qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor. Defende a auto-avaliação, pois considera que só o próprio indivíduo pode conhecer a sua experiência e esta só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo, onde o aluno deverá assumir responsabilidade pelo controlo de sua aprendizagem (CAMARGO & FARIA, 2011. p.5).

Tendo em conta a lógica patente na colocação acima citada, depreende-se que o aluno, sujeito do processo pedagógico, torna-se um ser essencialmente activo, que interage com o

professor no seu processo de aprendizagem, o que implica a valorização dos seus valores e experiências de vida como aspectos preponderantes no processo de construção de conhecimentos.

Quanto aos procedimentos e processos metodológicos privilegiados ao nível da perspectiva subjectivista da avaliação, SOBRINHO (2004) afirma que esta privilegia uma base qualitativa, com recurso às observações naturalistas, orienta-se aos descobrimentos, com base em vias exploratórias, descritivas e indutivas. Afirma, igualmente, que este paradigma reside numa visão holística quanto ao fenómeno avaliado.

Pode-se, portanto, concluir que a proposta subjectivista carrega consigo o mérito da valorização do conhecimento do avaliado, numa lógica histórica e hermenêutica. Esta lógica, segundo SILVA (2009), caracteriza-se como sendo virada ao “processo”, como sendo de “natureza formativa”, e como sendo orientada à construção de processos democráticos e participativos.

Não obstante, a avaliação subjectivista apresenta fragilidades quanto à sua disposição para a resolução de problemas da realidade educacional da actualidade. A esse respeito, COLOMBO e GOMES (2014, p. 8), referem-se a “*uma inclinação intimista que acaba por gerar uma fragmentação, deslocalizando o sujeito do contexto histórico e social*”. Para além deste aspecto, citado como desmérito deste paradigma, a avaliação subjectivista reflecte uma absoluta negação à proposta objectivista, nomeadamente, pelo facto de ‘desonrar’ integralmente os elementos quantitativos do processo de educação.

Por seu turno, **a posição crítico-dialéctica** (SEVERINO, 2001), uma terceira orientação, baseia-se na consideração do vínculo indivíduo-sociedade, que referencia uma avaliação emancipatória, favorável à construção e reconstrução do conhecimento.

Se ambos os modelos anteriormente salientados revelam-se reducionistas quanto à sua disposição em prol da construção do conhecimento, o paradigma dialéctico tem-se mostrado uma alternativa substancial para dar resposta aos desafios das ciências sociais e, mormente, a educação.

CAMARGO e FARIA (2011) apontam que a avaliação nesta posição se realiza no cerne dos parâmetros da abordagem construtivista, uma abordagem que focaliza o conhecimento, numa lógica que privilegia a interacção entre o sujeito e o objecto, destacando o papel activo do sujeito na ‘edificação’ do saber. Depreende-se que sobressai uma visão de ensino que implica a necessidade do professor e o aluno assumirem conjuntamente responsabilidades e compromissos com a construção do saber.

Seguindo a lógica de FERNANDES (2013; p. 53), a posição dialéctica e crítica reflecte um prisma no qual é privilegiada *“uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino-aprendizagem”*.

Portanto, está patente a óptica da “avaliação ao serviço da aprendizagem²²” proposta a partir dos escritos de PERRENOUD (1999), uma proposição consentânea com a necessidade da escola assumir a responsabilidade de mediação do processo de construção do saber por parte do aluno. Trata-se de uma perspectiva que providencia elementos para orientar a organização do processo do ensino-aprendizagem (ROSSIT & STORANI, 2010).

Nisto, este estudo apoia-se neste paradigma, uma vez que, ao traduzir-se na interpretação do conceito de avaliação como uma dimensão do processo educacional ao serviço da aprendizagem, apresenta uma visão com fortes elementos que se propõem colaborar para a construção de um sistema educacional de qualidade.

Neste âmbito, como é que se conceptualiza a qualidade educacional?

A expressão ‘qualidade educacional’ admite uma diversidade de significações, obedecendo à percepção que se tenha em torno do que o sistema educacional prevê como contributo a propiciar à sociedade.

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir o sistema reprodutivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007. p. 506).

Torna-se importante salientar que, no presente artigo, privilegia-se uma concepção de qualidade que seja imbuída de uma visão integradora, a partir da qual o sistema educativo revela um comprometimento com a necessidade de garantir que o sujeito se desenvolva sob os pontos de vista técnico, atitudinal e, igualmente, numa vertente de acção, ou seja, concordando com GADOTTI (2013), que acentue o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico. Trata-se de uma

²² O conceito de aprendizagem adoptado neste estudo funda-se nos ideais da teoria construtivista, ao evidenciar o papel agente do sujeito e a possibilidade de desenvolvimento de atitudes pró-activas e críticas, com base no respeito ao conhecimento prévio, numa lógica em que, segundo MOREIRA (2002) as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe.

conceptualização que, no cômputo geral, abarca dimensões estruturais e processuais, para além dos resultados educacionais.

Portanto, **avaliação e qualidade** são dois conceitos inerentes e indispensáveis à educação. Logo, devem coabitar no mesmo processo e actuar numa relação em que o primeiro, coadjuvado por outros, revela-se condição indispensável para a existência do segundo. A qualidade da educação é um conceito que reflecte o *status* particular de um sistema, programa, instituição de ensino, etc., e a avaliação reflecte um conceito que procura explicar a forma a partir da qual a qualidade de um sistema, programa ou instituição de ensino pode ser melhorada, mantida ou aprimorada.

Uma ilação importante que se pode tirar deste breve olhar conceptual é que sempre que se debruça sobre a avaliação educacional, à abordagem em questão subjaz a ideia de qualidade. Independentemente do objecto de avaliação (alunos, currículo, instituições, planos, políticas, etc.) o foco de sua implantação e o uso dos resultados expressam o projecto educacional e social subjacente. Portanto, avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação.

3. Metodologia

Tendo subjacente o paradigma qualitativo da investigação científica, operacionalizado com recurso ao procedimento técnico de análise de conteúdo²³, conjugado com alguns procedimentos de base quantitativa, este artigo propôs-se analisar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem do estudante no contexto do Ensino Superior em Moçambique, designadamente no que concerne à sua contribuição para afirmação de um sistema educativo comprometido com a necessidade de formação do homem com elevado grau de qualificação.

Especificamente, pretendeu-se analisar o sentido atribuído à avaliação escolar pelos professores, para além de explorar, junto dos estudantes, o tipo de instrumentos, o tipo de itens e respectivos conteúdos, privilegiados pelos professores no decurso da sua prática avaliativa.

Portanto, tendo em conta, tanto os fundamentos paradigmáticos que a subjazem, quanto as técnicas privilegiadas para a recolha, análise e interpretação dos dados empíricos, esta pesquisa assume, do ponto de vista da abordagem, a classificação de quali e quantitativa. Por um lado, o

²³ A análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, a qual permite confrontar metodologicamente a verificação e interpretação dos significados das mensagens (manifestos ou subjacentes) atribuídos à avaliação da aprendizagem pelos participantes da pesquisa (BARDIN, 1979).

aspecto qualitativo justifica-se pela utilização de dados descritivos (relativos aos fundamentos e às práticas avaliativas no contexto do ensino superior) obtidos pelo pesquisador no contacto com a situação em estudo e, por outro, a vertente quantitativa salienta-se pelo emprego de procedimentos de análise estatística como recurso visando a descrição e interpretação dos dados relativos ao questionário dirigido aos estudantes.

Participantes

Participaram no estudo quatro (4) docentes da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira, que foram sujeitos à entrevista visando colher dados referentes às suas concepções e práticas no que concerne à avaliação escolar. Para além destes, 12 estudantes (seleccionados aleatoriamente nas turmas do 3º e 4º anos²⁴) constituíram fonte de informações relativas aos aspectos práticos de avaliação levados a cabo pelos professores ao longo da sua prática pedagógica.

Instrumentos e procedimentos

As técnicas privilegiadas neste estudo ‘anunciam’, *a priori*, o recurso a dois instrumentos essenciais, como base para a recolha de dados empíricos, nomeadamente, um inquérito por entrevista e um inquérito por questionário. Quanto ao primeiro, dirigido a professores, privilegiou-se uma disposição semi-estruturada na apresentação das questões, como forma de garantir que, no acto da sua aplicação, mediante a forma como as respostas fossem sendo apresentadas, se pudesse explorar de forma cada vez mais aprofundada os aspectos atinentes ao objecto deste estudo. Este instrumento foi composto por dois blocos de questões: o 1º inclui informação referente à identificação (idade, sexo, nível académico, área de formação e experiência profissional) e o 2º, com seis questões abertas em torno das concepções e práticas de avaliação. Cada entrevista decorreu isoladamente e teve a duração de cerca de 45 minutos.

Por seu turno, o questionário tinha o intuito de recolher dados em torno das práticas avaliativas dos professores, quanto aos instrumentos de avaliação privilegiados e ao tipo de itens e seus conteúdos. Algumas questões eram coincidentes nos dois instrumentos, o que permitiu explorar a similaridade ou as divergências das respostas entre docentes e estudantes. Aos estudantes, foi explicada a forma como deveriam apresentar as respostas ao questionário, para

²⁴ Consideramos este grupo de estudantes pois acreditamos que tivessem maior informação a fornecer sobre a prática pedagógica dos professores, por estarem frequentando há mais tempo a instituição.

além de ter-lhes sido garantida a confidencialidade das respostas no tratamento e apresentação dos resultados.

4. Resultados

O sentido atribuído pelos professores à avaliação escolar foi explorado mediante a administração de uma entrevista semiestruturada. Os itens estavam voltados ao questionamento sobre as suas concepções, sobre as razões da necessidade de aplicação de provas/ testes no decurso de uma Unidade Curricular, sobre os momentos em que achavam que devem avaliar os estudantes, sobre o número de avaliações que realizam por disciplina, entre outras.

Incidindo sobre o cerne do primeiro objectivo específico, a primeira questão, cujas respostas condicionaram as restantes, foi: “qual é o seu entendimento sobre a avaliação escolar?”

Para garantir melhor organização dos dados, criamos uma grelha de análise, a partir da qual classificamos as respostas em categorias, nomeadamente: (1) Quantificação do conhecimento; (2) verificação da aprendizagem e (3) verificação da metodologia e/ou o desempenho do docente.

O conteúdo das respostas dos professores entrevistados denota unanimidade quanto à sua concepção sobre a avaliação como um meio de verificação da aprendizagem efectiva do aluno, como se pode verificar abaixo:

Prof. 1: “A avaliação é um meio importante a partir do qual torna-se possível obter informações que permitam ao professor tomar decisões sobre a aprendizagem dos seus alunos. Portanto, é a partir da avaliação que podemos verificar se o aluno realmente aprendeu aquilo que se pretendia que aprendesse... isto quer dizer que a avaliação não deve ser confundida com um recurso cujo objectivo central é de atribuir notas aos estudantes, mas como uma ferramenta importante no processo de construção de conhecimentos”.

Prof. 2: “ Quando aplicamos a avaliação, o propósito principal é de verificar até que ponto o nosso estudante está assimilando os conteúdos discutidos numa determinada disciplina, numa unidade temática ou numa determinada gama de conteúdos que se pretende que ele aprenda. Só a avaliação permite-me, como professor, chegar a uma decisão sobre o grau do rendimento dos meus estudantes. É um dos mais importantes ‘meios’ didácticos, pois possibilita ao professor a criação de condições para que os alunos aprendam efectivamente”.

Prof. 4: “ A avaliação é o único meio que o professor pode utilizar no sentido de obter informações sobre a forma como os seus alunos estão atingindo os objectivos de uma determinada disciplina ... ou seja, o professor cria uma série de estratégias com vista a garantir que os seus alunos compreendam de forma mais efectiva possível os conteúdos da sua disciplina e só a avaliação pode servir como instrumento para verificar se a aprendizagem está a ocorrer”.

Portanto, apenas um dos entrevistados fez alusão à avaliação numa perspectiva em que esta permite ao professor a obtenção de elementos que o possibilitem melhorar a sua prática docente:

Prof. 3: “ A avaliação faz parte da prática pedagógica de um professor. Ela ajuda-nos, como professores, a definir as nossas estratégias de trabalho, tendo em conta as características e as necessidades dos nossos alunos. A avaliação ajuda ao professor a perceber se as suas metodologias e, de forma geral, a sua forma de actuação no contexto da sala de aula permite o alcance dos objectivos previamente desenhados ou precisa de redefinir as suas metodologias de trabalho”.

A questão da aprendizagem dos alunos revela-se o foco central das respostas quanto às concepções dos professores entrevistados. Ainda neste âmbito, pode verificar-se que em nenhum dos casos a avaliação assume uma conotação de instrumento que visa criar hierarquias de excelência, quantificar os resultados de aprendizagem, muito menos como ferramenta de julgamento e punição dos alunos. Portanto, evidenciam-se visões que contrariam o modelo objectivista anteriormente descrito.

Fica patente uma concepção de avaliação corroborada pela óptica de LUCKESI (2002), a partir da qual a avaliação deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem do aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no processo de aprendizagem.

Depreende-se, como tal, que a avaliação é entendida numa lógica que coloca o aluno no centro do processo pedagógico o que, *a priori*, denota uma importante premissa para o compromisso do sistema com a formação do aluno. Contudo, a visão dos professores não deixa de ser pouco abrangente, uma vez que cinge-se ao processo de aprendizagem por parte do aluno, sem ter em conta que tal processo depende da operacionalidade de vários outros segmentos do processo pedagógico, que chamam atenção para a avaliação como elemento importante para tal.

Como forma de confrontar esta visão teórico-conceptual com a forma a partir da qual os professores a efectivam durante a sua prática, outras questões foram levantadas. As respostas permitiram extrair ilações que tendem a uma percepção e utilização da avaliação numa lógica que difere da ideia que colhemos a partir das respostas à questão central, anteriormente citada.

Quanto a este aspecto, tendo em conta os itens do questionário, os resultados foram organizadas tendo em conta a tendência das respostas apresentadas, como se pode constatar a seguir:

P1. A partir da avaliação é possível perceber quais são os bons, quais médios e quais os maus estudantes – Profs. 2, 3 e 4;

P2. Os testes escritos e os trabalhos em grupo representam os instrumentos de avaliação menos falíveis à sua prática pedagógica – Profs.1. 2, 3 e 4;

- P3. Na elaboração dos conteúdos da avaliação dão mais ênfase ao programa da disciplina que leccionam – Profs. 1, 3 e 4;
P4. Avaliam no fim de cada unidade temática – Profs.1, 2, 3 e 4;
P5. O número de avaliações é previamente definido no processo do desenho do Plano Analítico da Disciplina – Profs.1, 2, 3 e 4;

A partir deste padrão de respostas, fica clara a fraca capacidade de discernimento por parte dos professores quanto ao real significado de avaliação, sendo que, na sua maioria, interpretam-na como sinónimo de prova.

O *Ponto 1* traduz a ideia de avaliação ao serviço da selecção (PERRENOUD, 1999), uma lógica fundada no paradigma objectivista, cuja operacionalização retrata a comparação e classificação dos alunos em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarada pelo professor e pelos melhores alunos. Fica subjacente a análise sobre a concepção sociológica do fracasso, patente nos escritos de PERRENOUD (1999), a qual cinge-se na consideração de alunos como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola, de acordo com exigências manifestadas pelos avaliadores, que seguem os programas e outras directrizes determinadas pelo sistema educativo.

Portanto, esta forma de pensar não se compatibiliza com a necessidade de direccionar o sistema, no geral, e o de avaliação, em particular, para uma concepção formativa, que contribua para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios em vista.

A partir desta análise, torna-se clara a opção pelos testes como instrumentos para a consecução dos objectivos de avaliação, patente no *Ponto 2*. Os testes/ provas apresentam-se como instrumentos privilegiados quando se trata de uma avaliação quantitativa. A particularidade prevalecente em todas as práticas avaliativas é submeter periodicamente os alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, se não de bons e maus alunos.

Infelizmente, por si só, os testes/provas não apresentam o poder suficiente para intervir na aprendizagem e crescimento do aluno; apenas mostram-se com forte impacto para aprová-los ou reprová-los (LUCKESI, 2000).

O *Ponto 3* e o *Ponto 5* reflectem a ideia de que o aluno aparece sempre em última instância neste processo, prevalecendo a ideia de utilização da avaliação com o intuito de justificar a efectivação do programa ou dos documentos e matrizes curriculares subjacentes ao mesmo processo. Quanto a este aspecto, torna-se fundamental referir que ao analisar tais documentos, notamos que estes também têm apoio em modelos de avaliação objectivista.

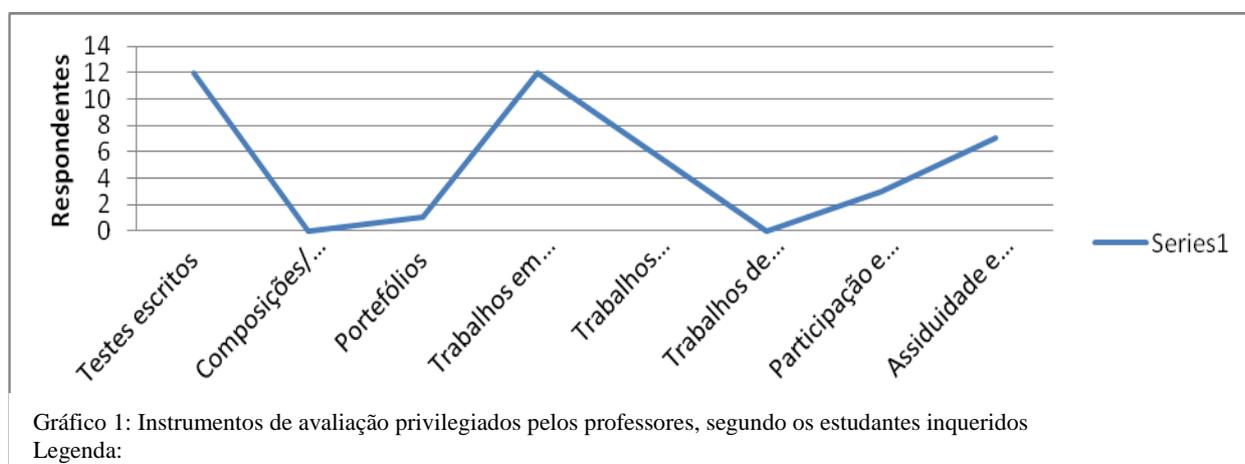
A não centralização do processo de ensino na figura do aluno traduz uma lógica da pedagogia tradicional, de subvalorização do potencial do aluno, o que, à priori, denota a não possibilidade deste ser um sujeito participativo no processo de construção de conhecimentos; aliás, torna-se um sujeito passivo do mesmo, limitando-se na memorização e reprodução dos saberes transmitidos pelo professor, tendo em conta que, tal como salientam CAMARGO e FARIA (2011), é ele que tem o papel de “armazenar” informações nas cabeças dos alunos.

Portanto, a forma como os professores concebem (de forma geral) a avaliação está longe de se harmonizar com o que os mesmos revelam quando questionados sobre os significados que atribuem a questões específicas, confrontadas com as atitudes e práticas em torno das mesmas. Assim, se pensar-se no significado que os professores atribuem a avaliação como uma conjugação de pensamentos e atitudes, fica clara a tendência para o uso da avaliação numa lógica de julgamento do desempenho em função do alcance dos objectivos propostos (SOUZA, 1991).

Neste âmbito, tendo em conta o foco deste estudo, prevalecem as suas práticas como elementos indicativos da ausência de compromisso com a necessidade de garantir qualidade ao sistema educacional, num sentido que visa a formação de um homem que participe e contribua no e para desenvolvimento do país em vários domínios.

O segundo objectivo específico, que possibilitou a confrontação dos depoimentos dos professores com a visão dos estudantes no que tange à sua prática avaliativa, foi explorado através de um questionário dirigido, no qual os itens centrais estavam relacionados com tipo de instrumentos privilegiados pelos professores e o conteúdo dos itens dos mesmos.

No gráfico 1, que se apresenta abaixo, estão patentes os resultados referentes aos instrumentos de avaliação mais comumente utilizados pelos professores ao longo da sua prática pedagógica, na óptica dos estudantes inquiridos.



1. Testes escritos= Testes escritos
2. Composições= Composições/ ensaios;
3. Portefólios= Portefólios
4. Trabalhos em ...= Trabalhos em Grupo;
5. Trabalhos= Trabalhos individuais;
6. Trabalhos de= Trabalhos de casa;
7. Participação e...= Participação e interesse do aluno na aula;
8. Assiduidade e...= Assiduidade e Pontualidade.

Todos os estudantes inquiridos (n=12) indicaram que os testes escritos e os trabalhos em grupo representam as fontes/ instrumentos de avaliação mais privilegiados pelos professores ao longo da sua prática pedagógica. Contrariamente, as composições/ ensaios e os trabalhos de casa não foram indicados como recurso utilizado pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Um (1) estudante indicou os portefólios; Seis (6) indicaram os trabalhos individuais, três (3) a participação e interesse dos alunos na aula e sete (7) a assiduidade e pontualidade dos alunos como elementos importantes de avaliação.

Torna-se importante salientar que, quanto aos instrumentos de avaliação privilegiados pelos docentes, as respostas apresentadas pelos alunos coincide com as respostas dos professores, o que permite concluir sobre a sua fiabilidade.

Quanto aos itens e conteúdos de avaliação, duas categorias principais foram privilegiadas, como forma de indicar duas concepções dicotómicas: por um lado, uma lógica em que o conteúdo procura desenvolver no estudante uma atitude crítica, reflexiva e contextual e, por outro, uma lógica a partir da qual o conteúdo se relaciona mais a capacidade de memorização e reprodução de conteúdos leccionados.

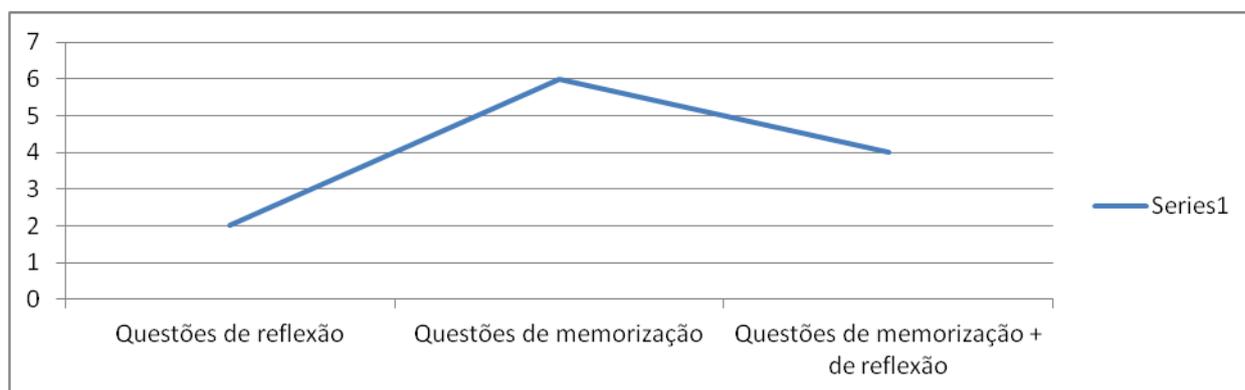


Gráfico 2: Tipo e conteúdos dos itens das avaliações, na óptica dos estudantes inquiridos

Dos estudantes inquiridos (n=12), seis (6) indicaram que os conteúdos dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores estão associados à exploração da capacidade do sujeito de armazenamento e reprodução de conteúdos teóricos definidos pelo professor. Quatro (4) indicaram que os professores utilizam a avaliação com duplo sentido, ou seja, de exploração tanto da capacidade de memorização e reprodução, quanto da capacidade crítica e criativa dos estudantes. Os restantes dois (2) referiram que os conteúdos dos itens avaliados têm o sentido reflexivo.

Em ambos os casos, salienta-se a preocupação com a quantificação, com a objectividade e com a comparabilidade. Estes não deixam de ser aspectos importantes da prática de avaliação,

porém, torna-se, na visão de SOBRINHO (2004), um grande equívoco utilizá-los exclusivamente, principalmente no contexto do Ensino Superior, pois este carrega consigo o compromisso de formação de cidadãos com alto nível de qualificação, com uma visão crítica e reflexiva que o permita intervir activamente no desenvolvimento social e económico, nos diversos sectores de actividade.

Dito de outra forma, o recurso exclusivo a provas (individuais ou em grupo) no final de determinada unidade temática, com itens tendentes à memorização e reprodução, não se mostra viável à construção de um sistema comprometido com a oferta de uma formação que articule as dimensões cognitiva, atitudinal e de acção. Trata-se de uma perspectiva na qual a avaliação reflecte-se no recurso a instrumentos de verificação, classificação e selecção, isento da acção de diagnóstico como premissa visando a reorientação da prática educativa e a preparação do sujeito para o exercício pleno da cidadania.

Está-se, portanto, diante de uma situação na qual a avaliação é percebida de forma reducionista. Bloom e Ausubel conceituaram a avaliação como um processo contínuo capaz de verificar a eficácia dos objectivos educacionais, tendo também a função de retroalimentação e diagnóstico (SOUZA, 1991). Nesta lógica, torna-se importante adoptar um sistema avaliativo que valorize a conjugação das funções diagnóstica, formativa e sumativa (DALLA, 1989), como forma de contribuir para a afirmação de um sistema comprometido com a necessidade de formar cidadãos que sirvam eficaz e eficientemente os intentos da sociedade.

5. Conclusão

O presente estudo foi desenvolvido com o propósito de analisar alguns aspectos atinentes ao processo de avaliação da aprendizagem do estudante no contexto do Ensino Superior em Moçambique, quanto à sua contribuição para afirmação de um sistema educativo comprometido com a necessidade de formação do homem com elevado grau de qualificação.

Os resultados, explorados junto de professores e de estudantes, apontaram para prevalência de concepções, atitudes e práticas avaliativas fundadas na lógica da pedagogia tradicional, designadamente pelo facto de esta demonstrar-se isenta de recursos que visam dar resposta à necessidade de aprendizagem, numa acensão em que esta vai para além da simples aquisição de conhecimentos.

Portanto, trata-se de uma perspectiva com poucas possibilidades de expressar-se como premissa visando coadjuvar no processo de construção de um sistema educativo de qualidade e que tenda à formação do homem que participe e contribua de forma activa no e para o

desenvolvimento do país em vários domínios. Aliado a esta questão, a lógica da avaliação que vigora no Ensino Superior, distancia-se dos desígnios apregoados a partir da própria lei do Ensino Superior, a qual coloca prioridade na formação do homem com alto sentido crítico, com competências técnicas e éticas essenciais para intervir de forma activa e construtiva para o desenvolvimento da nação.

Como tal, propõe-se, em alternativa, o recurso a estratégias de base dialéctica e crítico-reflexivo, como base para ultrapassar as práticas reducionistas que permeiam nas instituições do Ensino Superior moçambicano.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.
- CAMARGO, Aline Cristina e FARIA, Moacir Alves. *Avaliação: Concepções e Reflexão*. Revista Electrónica Saberes da Educação-Volume 2, São Roque, 2011.
- COLOMBO, Bruna e GOMES, Mónica Piccione. *Prova Brasil e SARESP: Qual Paradigma Avaliativo?* Congresso Nacional de Avaliação em Educação, São Paulo, 2014.
- DALLA, Marilúcia Silva. *A dimensão Socializadora da Avaliação: análise da avaliação qualitativa*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, 1989.
- DAVOK Delsi Fries. *Qualidade em Educação*. Campinas, Sorocaba, 2007.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos*. Rio de Janeiro, aval. pol. públ. Educ.2013.
- GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Congresso de Educação Básica, Florianópolis, 2013.
- GARCIA, Joe. *Avaliação e aprendizagem na educação superior*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 10. ed., São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, Cortez, 2002.
- MENEGHEL, Stela Maira e KREISCH, Cristiane. *Concepções de Avaliação e práticas avaliativas na escola*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCACERE e III encontro sul brasileiro de Psicopedagogia, Brasil, 2009.

- PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à Regulação da Aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei 5/2003 de 21 de Janeiro. *Lei do Ensino Superior*. Maputo, 2003..
- ROGERS, Carl. *A Terapia Centrada no Paciente*. Lisboa, Moraes Editores, 1974.
- ROSSIT, Rosana e STORANI, Korin. *Avaliação nos Processos educacionais*. S. Paulo, Editora UNIFESP, 2010.
- SEVERINO, A. J. *Pesquisa em Educação: Abordagem Crítico Dialéctica e suas implicações na Formação do Educador- Contra Pontos*. Ano 1, nº1, Itajai, 2001.
- SILVA, Assis Leão. *Avaliação do Ensino Superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas Universidade Federais no tocante ao instrumento de avaliação Interna – CPA*. Dissertação de Mestrado, Recife, 2009.
- SOBRINHO, J. D. *Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2004.
- SOUZA, Clarilza Pedro. *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas, Papirus, 1991.

Exploring the effects of school-level and contextual factors on educational effectiveness in Mozambique

Carlos Lauchande²⁵ & Sarah Howie²⁶

Abstract

This research aims to identify and evaluate the systemic factors which affect the Mozambican education system, using Grade 6 pupil performance in reading by comparing the Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) II data of 2000 with that of SACMEQ III 2007. Similarities, differences and trends were investigated between the studies on school-level that could affect pupil outcomes. Partial Least Square Path Modelling and Hierarchical Linear Modelling were used to explore the structure and the relationship of the data. The findings underline the significance of SES context at school level in contributing to the effect on the individual in 2007, reflecting the huge variation explained uniquely by SES (32% in 2007 against 9% in 2000). The results suggest that the lack of country's progress in socio-economic context has had a negative effect on learner achievement.

Key words: school effectiveness, Partial Least Square Path Model; Hierarchical Linear Modelling; Explained variance; Intra Class Correlation; nested data.

Resumo

É objectivo desta pesquisa avaliar os factores sistémicos que influenciam o sistema de educação em Moçambique, comparando os resultados do desempenho dos alunos da sexta classe, a leitura e escrita, na avaliação do Southern Africa Consortium for Monitoring Education Quality, (SACMEQ II) realizado em 2000 com os da avaliação SACMEQ III, levada a cabo em 2007. São analisados os factores associados ao desempenho dos alunos, ligados ao contexto escolar, identificando as similaridades, diferenças e as tendências entre os dois momentos, 2000 e 2007. Modelos lineares hierárquicos (HLM) e o "Partial Least Square Path Model", (PLSPM), são aplicados para explorar a estrutura de relações dos factores associados ao desempenho dos alunos. Os resultados sugerem que o contexto socioeconómico do aluno é um dos factores que mais contribui para explicar a variância do desempenho dos alunos em 2007, comparativamente ao ano 2000. Isto é, a percentagem da variância explicada pelo factor socio económico, sobe de 9% em 2000 para 32% em 2007. Esta subida, poderá estar a reflectir um aumento do efeito das desigualdades socio-económicas no acesso e qualidade da educação.

Key words: school effectiveness, Partial Least Square Path Model; Hierarchical Linear Modelling; Explained variance; Intra Class Correlation; nested data.

²⁵ Docente da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, UP- Maputo.

²⁶ Professor in the Faculty of Education, at the University of Pretoria. She is also the Director of the Centre for Evaluation and Assessment in Education.

Introduction

This paper presents one aspect of a study (Lauchande, in press) investigating the effects of context and school-level factors on educational effectiveness in Mozambique. This paper analyses data from the Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ²⁷) using multivariate statistics. The research question addressed in this paper is, namely, *which are the main factors, at school-level, that may explain the variance within Mozambican pupil reading achievement data from 2000 (SACMEQ II), in comparison with data from 2007 (SACMEQ III)?* This comparative study explores similarities and differences between factors at school level associated with pupil reading achievement data from SACMEQII that took place in 2000, compared with data from SACMEQIII conducted in 2007.

The relevance of this paper could be seen in the context of Education For All (EFA). According to Education For All, (EFA), Global Monitoring Report (UNESCO, 2012) progress towards many of the goals is slowing down, and most EFA goals are unlikely to be met, although, some of the world's poorest countries shows what can be achieved with the commitment of national governments. The report points out that failure to reach the marginalized has denied many people their right to education, arguing about the need for developing more inclusive approaches, linked to wider strategies for protecting vulnerable populations and overcoming inequality.

This research argues that the increase in access to education linked with no improvement on socio-economic conditions (that is, poverty and child malnutrition, see Section 3.3) negatively impacted the quality and equity of education. This means the economic context had increased the indirect effect of SES on pupil achievement, throughout mediation, with a wide of range factors

The first section of this paper presents a brief description of the Mozambique socio economic and educational context, to support the data interpretation, followed by a literature review on school effectiveness research which underpins the research design. Thereafter the paper presents a discussion of the role of international assessment studies involving developing countries, with focuses on the situation of school effectiveness research in Mozambique pointing out the gaps and shadows that still need to be enlightened. In the second section the research design is discussed as well as the statistical approach. The main findings are presented in the

²⁷SACMEQ's mission is to monitor and evaluate the condition of schooling and the quality of education with technical assistance from UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). SACMEQ has successfully completed three major large-scale policy studies in order to monitor changes over the time. The first major cross-national study, SACMEQ I, was carried out 1995, involving in 12 countries. Mozambique only took part in SACMEQ II in 2000 and SACMEQ III in 2007 when 14 countries participated.

third section. In the final section, reflections on the results are presented including the main conclusions.

Socio Economic and educational context

The Mozambican economy has been growing at seven to eight percent a year for the last 10 years (WB, 2010), but, socio-economic indicators are still lagging behind. Most of them are still below the average of sub-Saharan countries as well as the low income countries (see Table 1). Table 1 shows that, in most of the indicators, Mozambique is still below the average of Sub-Saharan countries as well as the low income countries, for instance in life expectancy, infant mortality, literacy rates and access to improved water.

Table 1 Mozambique at a glance

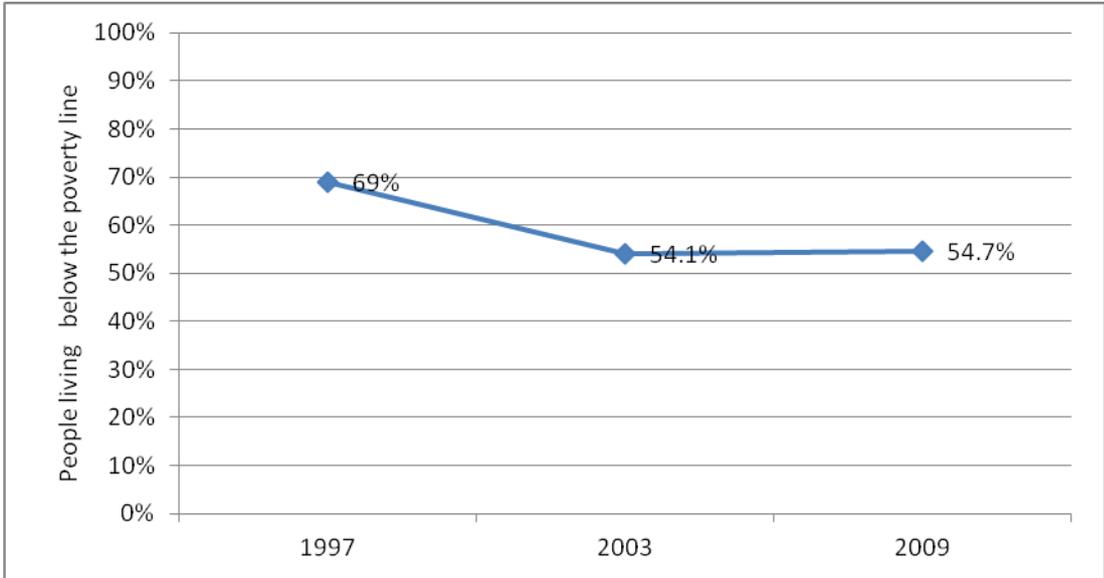
	Mozambique	Sub-Saharan countries	Low income countries
Poverty (% of population below the poverty line)	55%		
Urban population (% of total population)	38%	37%	28%
Gross National Income (GNI) per capita (Atlas method US\$)	440	1176	528
Life expectancy at birth (years)	50	54	59
Infant mortality (per 1000 live births)	92	76	70
Child malnutrition (% of children under 5) Underweight	18%	22%	23%
Access to an improved water sources (% of population)	47%	61%	65%
Literacy (% of population age 15+)	55%	62%	61%
Gross primary enrolment (% of school-age population)	115%	100%	104%

Source: World Bank, Development Economics Live Database, 2010

One of reasons that could explain the poor performance of the indicators lies in the lower starting point of development after 16 years of civil war that destroyed much of the country's infrastructure. Another reason could be the inequality in income distribution. Although, the economy has shown sustained high growth rates (eight percent), there is little evidence that the income distribution has changed dramatically (Boom, 2011). The poverty rate²⁸ has remained

²⁸Poverty headcount is the percentage of people living below the poverty line. Within each domain, a poverty line is obtained by deriving a bundle of food products that reflect consumption patterns of poor households within the spatial domain that provides approximately 2150 calories per person per day (Mozambique National Institute of Statistics, 2010).

practically the same in the recent period, from 2003 to 2009, (from 54.1% in 2003 to 54.7% in 2009, see Figure 1), despite the high growth rates. However, it is important to stress the poverty rate declined between 1997 and 2003 (from 69% to 54%). One of the consequences of poverty is a high rate of child malnutrition.

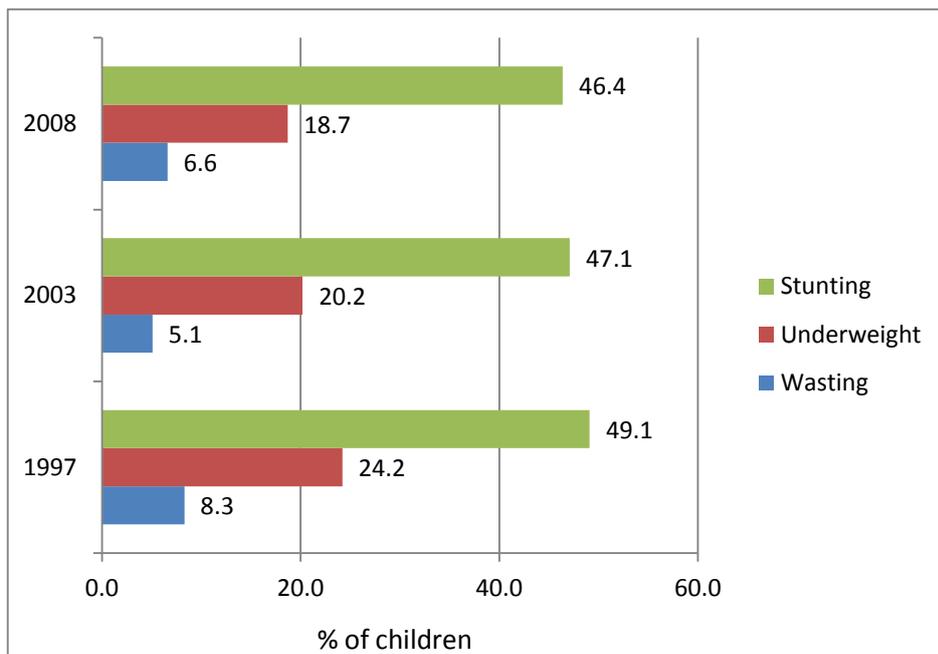


Source: Ministry of Planning and Development, 2010.

Figure.1: Poverty trend in Mozambique

The high rate of child malnutrition is a strong indication of the impact that poverty is having on the schoolchildren. The anthropometric²⁹ measures used to assess the nutritional status of children did not improve substantially between 1997 and 2008. In 1997, almost half of Mozambican children (49.1%, Figure 2) were suffering from stunting, and after 10 years the percentage had not changed substantially (46.4%). The GDP growth therefore had little effect on child malnutrition. The negative impact of undernourishment on children’s cognitive development is well documented(McGregor et al., 2007).

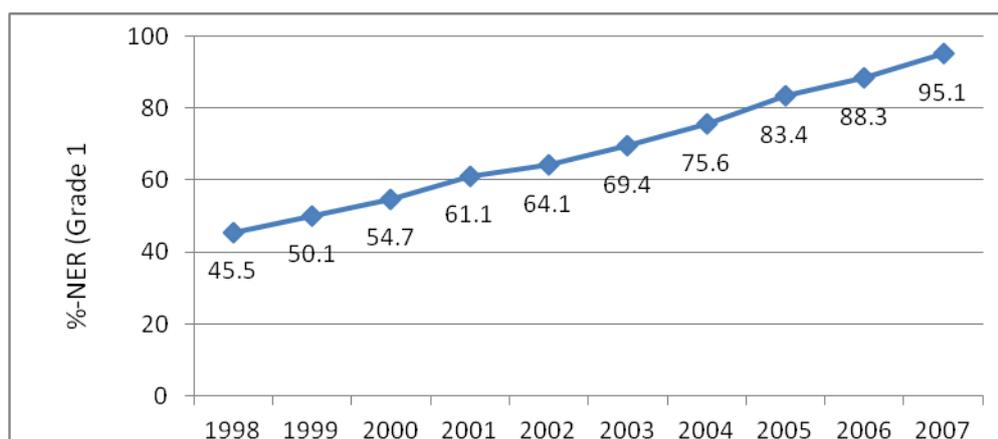
²⁹According to the World Health Organization (WHO), the anthropometric measures used to assess the nutritional status of children are the following: weight/age (underweight), height/age (stunting) and weight/height (wasting).



Source: Ministry of Planning and Development 2010

Figure 0.: Rate of child malnutrition

Progress in access to primary education in Mozambique has not been matched by quality and equity improvement. Between 1996 and 2005 the number of public schools at the primary education level almost doubled (WB, 2007). The proportion of learners completing primary education increased from 22% to 40% and the net enrolment Rate (NER) in lower primary education has shown a substantial increase from 2000 to 2008 (60% to 95%, see Figure 3).



Source Ministry of Education, 2009.

Figure 3: Net enrolment rate in lower primary education

Contrary to the improvement in education access, there was a substantial deterioration of quality and equity. The perspective of quality adopted here, is related to the question whether the education objectives are actually attained (*effectiveness*)(Scheerens, Glas, & Thomas, 2003). Moreover, the achievement test scores were used as the attainment evaluation criteria. For Scheerens et al. (2003), “in many educational evaluations attainment, in the sense of scores on achievement tests in particular subject-matter areas, is the central criterion”(Scheerens et al., 2003, p. 11).

Taking into consideration the educational evaluation attainment, in the sense of scores on achievement, evidence from national and international assessment of educational achievement suggest that there was a decline in the quality of output. Findings from 2007 have shown a decline in the reading achievement of Mozambican Grade 6 pupils with the overall mean decreasing more than 40³⁰ score points from 2000 to 2007(Passos, Nahara, Magaia, & Lauchande, 2011) . The Mozambique mean score for reading was 516 in 2000 while in 2007 it was 476. Moreover, pupil achievement gap between the low socio-economic status (SES) (bottom 25%) and the higher SES (top 25%) has widened dramatically. The gap reported in 2007 is almost twice as large when compared to the gap in 2000(Passos et al., 2011). Understanding what factors are affecting pupil achievement may assist in identifying the most important predictors of education quality in the Mozambican context and thereby informing appropriate interventions. Factors affecting school effectiveness varies with context and level of economic development, and the following section presents a brief review of relevant literature concerning school effectiveness research (SER).

School Effectiveness Research

Improving education quality and education equity is seen as a major factor for sustaining economic performance and promotion of democratic engagement, especially in developing countries (Sammons & Khamis, 2005). Education reform has moved to centre stage in many countries as they embark on substantial educational reform programmes with the aim of modernising their education systems to face the challenges of the 21st century, making schools more effective but demanding greater returns for their investment in terms of student outcomes(Sammons & Khamis, 2005). School effectiveness research (SER) has been one of the bodies of knowledge that inform the reviews of educational programmes, however not without

³⁰ 40 score point represents 40% of standard deviation (SD) -100 mean 500.

criticism. Some regard it as being pragmatic and as having a shortage of rational models from which the researchers can build a theory (Creemers, 2006).

School performance as measured by pupil achievement is fundamental to the concept of school effectiveness, that is, what makes a School A better than a School B if the pupils attending both schools have the same innate abilities and socio-economic background (Scheerens, 2000). For Creemers (1999) the concept of school effectiveness can be seen as having two dimensions, namely quality and equity. While quality is measured by average score of pupil within a school, equity is the measured by the compensatory power of the school to the pupil social background variation.

A review of the literature on school effectiveness in developed countries shows a steady development, starting from the concept of production function and moving to an increase in integration of multi-level studies in which school context, school resources, school organisational condition and instructional practices (Scheerens, 2000). Effectiveness school improvement (ESI) is a new trend of SER, with recent studies, pointing out the link between school effectiveness and school improvement (Reezigt & Creemers, 2005; Scheerens & Demeuse, 2005). The underlying idea of school effectiveness is “what works” and “why”, while school improvement is “practice and policy oriented and intended to change education to a desirable direction” (Creemers, 2002, p. 333) SER is a source of knowledge that could be used for school improvement, whilst ESI in turn, is an important tool for testing theories from SER and gives insights into new factors to be studied by SER.

In contrast, the review of studies on school effectiveness in developing countries has followed a different path, with the concept of production function having dominated SER. The multi-level studies and the links between SER and ESI are still scarce, with a deep division between the quantitative and qualitative approaches (Riddell, 2008). However, globalisation of the economy and the relation between economic growth and education makes International Assessment Studies such as PIRLS³¹, and SACMEQ very important for comparisons between countries with respect to educational outcomes (Riddell, 2008). School effectiveness research has also informed the conceptualisation and development of the contextual instruments for international assessment studies.

³¹PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) began its first testing in 2001 of 4th Grade reading, run by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), its most recent survey having been in 2011.

The role of International Assessment Studies in developing countries

International assessment studies have played a major role in the development of school effectiveness research (SER) especially in developing countries. In most of the International Assessment Studies involving developing countries, the common factors associated with achievement are: supporting inputs (access to the resources) and teacher's quality. Fuller (1987) in a review of SER, identified the following variables being related to pupil achievement: expenditure per pupil, instructional material, school library activity, teacher training (tertiary level), length of instructional programme and teacher's social class.

Studies in Mozambique,(Guro, 1999; Martins, 1992; Passos, 2009) have suggested that factors influencing school effectiveness could include: lack of qualified teachers, weak institutional leadership, not enough inputs at school level and processes not sufficiently developed at school or at community level. However, it is argued that although these studies explain some of the factors affecting school achievement, they are limited in terms of looking at the effect of all the factors simultaneously. That is, they do not explore models that depicts the structure and the relationship among all the factors such as Policies, Processes (school level, classroom level) and Inputs (curriculum, teaching quality).

Researchers such as Hungi (2011), and (Lee, Zuze, & Ross, 2005), applied multilevel analysis procedures, specifically Hierarchical Linear Modelling (HLM), to examine pupil and school-level factors that contributed to variations in reading and mathematics achievement among Grade 6 pupils across all SACMEQ countries. However, they did not explore models depicting the structure and the relationships among all the factors such as inputs/antecedents, processes and outputs. Therefore, there was no deep analysis of the factors with an indirect effect on pupil achievement. Moreover, the focus of these studies is more a comparative analysis across the countries than in the analysis of specific country, where the countries' contextual factors should underline the data interpretation. Possible, the shortage of specific country studies could be attributed to the skills scarcity in multilevel analysis within SACMEQ countries.

Among the researchers working with developing countries' data, Shalabi (2002) and Howie (2002), have explored models that portray the structure and the relationship among all the factors influencing school effectiveness. Shalabi (2002), on Palestine schools, uses a path diagram to hypothesize the causal relationship among the factors showing how leadership as well as school climate and teaching quality have an direct and indirect effect on student achievement. The

model used by Howie (2002), working with South Africa Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 1999 data, includes a wide range of factors, and it is very comprehensive in depicting and disentangling the relationships among the factors that have direct and indirect impact in pupil achievement.

The approach used by these authors is supported by wide range of experts in education. For Silins and Mulford (2002, p. 431) “path model represents the concepts and their interrelation as an attempt to bring them in structured and meaningful order that more closely represent the complexity of the reality”. However, both authors, Howie and Shalabi, have used cross-sectional rather than longitudinal data, a problem recognised by many researchers in school effectiveness (Lee et al., 2005; Riddell, 2008; Willms, 2006). The challenge of measuring the same students at different times increases the difficulty of studying the gain in outcome attributed to school and classroom factors(Riddell, 2008).

Although this study cannot be defined as longitudinal, it uses the measurement of students in two different points in time from two comparable samples. This research conducted a comparison of 2000 and 2007 SACMEQ results, looking at the effect on pupil achievement of Policies, Context, Inputs and Processes.

Research Design

This research is underpinned by a conceptual framework seeking to explain factors affecting *School Effectiveness*(see 2.1) and uses firstly Path Analysis to explore the causal relationship among different factors (policies, context processes and output), to develop a holistic analysis with the aim of measuring the direct and indirect effect of the factors influencing school achievement. This is followed by analysing selected variables using hierarchical linear modelling (see 2.1). There is a need to explore and disentangle the multiple association of all dimensions (Inputs, processes and outputs) related to school effectiveness in Mozambique, to support the decision makers in targeting the most important factors influencing the quality of education in Mozambique and in so doing assist poverty reduction strategies.

This section begins with a discussion of the conceptual framework used in addressing the research question. Thereafter, the SACMEQ research design is briefly presented, followed by the design and methods applied in this study.

Conceptual Framework

This section begins with a discussion of the conceptual framework used in addressing the research question. Thereafter, the SACMEQ research design is briefly presented, followed by the design and methods applied in this study.

A short summary of the conceptual framework underpinning this research is given here (for more details see Lauchande, in press and Howie, 2002). Figure 4 presents the education system in terms of inputs, processes and outputs.. The model uses path diagram to present the factors in a structured manner that previously assisted in explaining achievement in mathematics and science. This framework has been derived from two previous models. The original model by,Shavelson, McDonnell, and Oakes (1987),(in Howie, 2002)was based on an analysis of more than 2500 international articles of factors that explained mathematics and science achievement. This was adapted by Howie (2002) to explore factors in the South African context and schools that could possibly explain the performance of Grade 8 pupils in mathematics. The current framework (Figure 4) is a further adaptation of the Howie, 2002 model and was used in the larger study (Lauchande, in press) to explore and confirm factors affecting the effectiveness of schools in Mozambique. This was done by using it to generate hypotheses to be tested through path and hierarchical models, based also on other prior research and theoretical assumptions.

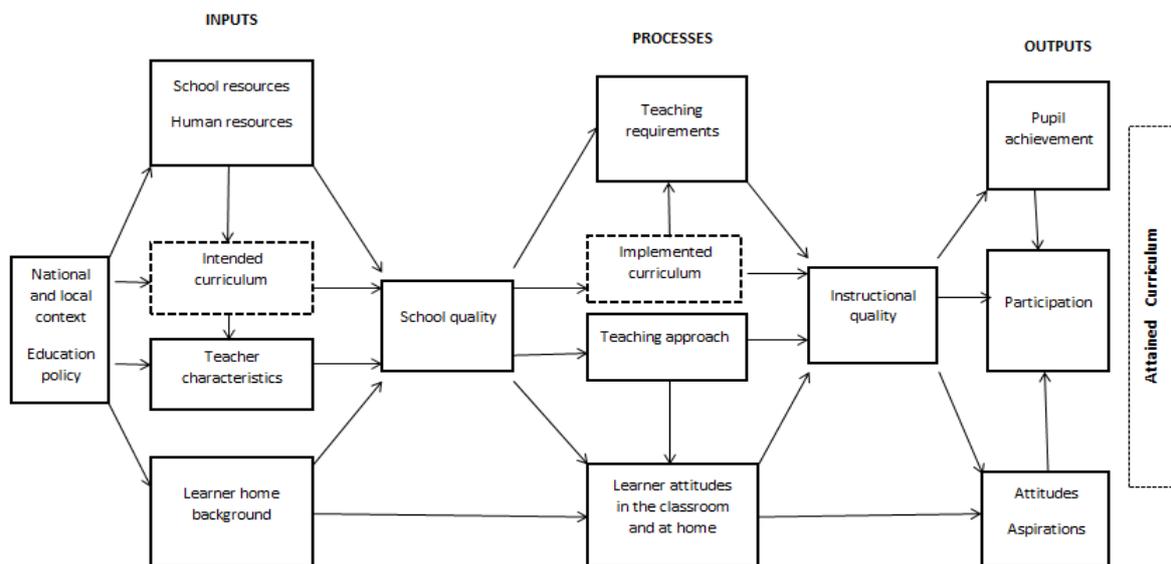


Figure 4 Factors related to school effectiveness (Lauchande, in press, adapted from Howie, 2002; Shavelson et al (1987 in Howie, 2002).

In this model, inputs refer to the financial and other resources supplied to the different levels of the education system. Process is related to what is happening within school, and inside the classroom (what is taught and how it is taught) in terms of curriculum and teaching instruction. The outputs are the pupil achievement in the subjects which influence and are influenced by pupil attitude and expectation. The specific factors and their descriptions (see Lauchande, in press for more details) are derived from the variables found in SACMEQ. Therefore, it is important to understand the research design and methods used in SACMEQ II and III. The variables tested in this paper can be found in Table 4.

SACMEQ research design

The research design was largely determined by that of the SACMEQ II and SACMEQ III, research design. The population target of the SACMEQ studies is Grade 6 pupils who attended the registered mainstream government or non-government schools in 2000 and in 2007. According to Ross (2008), the SACMEQ sampling design applied the official technical standards (Martin, Rust, & Adam, 1999) set down originally by the IEA. The number of schools required in the national sample of Mozambique is in part a function of the intra-class correlation (ρ). The sample was stratified into provinces and location (rural versus urban) The intended sample size was 180 schools and 3 600 pupils for 2000 and 184 schools and 4 600 pupils for 2007. In both periods above 85 percent of the planned number of pupils were in the final sample and 98 percent of the schools.

The SACMEQ instruments include tests of Mathematics and Reading as well as questionnaires for pupils, teachers and principals. The questionnaire design is guided by what is called ‘General Policy Concerns’ (Postlethwaite & Ross, 1992), summarised under the following themes:

- Pupil characteristics and their learning environments.
- Teacher characteristics and their views about teaching.
- School Head characteristics and their views about educational infrastructure, the organisation and operation of schools, and problems with pupils and staff.
- The reading and mathematics achievement levels of pupils and their teachers.

For this paper, the test data from the reading tests and data from the school heads and reading teachers from both studies were analysed. The data from learner reading achievement seems to fit better the PLSPM as well as HLM than the scores from mathematics achievement. The percentage of learner reading variation explained by the school-level factors, as well as the

learner' one is well beyond the one accounted by learner Mathematics variation. The lower variation of learners' attained mathematic level in comparison with reading could be one of the possible explanations.

Statistical methods

This paper applied a secondary analysis design of the SACMEQ data. Descriptive statistics were generated and analysed for the pupil performance in 2000 and 2007 across countries, including pupil achievement variation between provinces within Mozambique. Mean differences (and their respective standard errors) between scores in 2000 and 2007 was estimated..

Partial Least Square Path Model (PLSPM) analysis was used to explore the causal relation among different factors in the path diagram using data from 2000 and 2007. PLSPM is a useful approach to explore the factors with direct and indirect effect on pupil achievement at each level separately (Sellin, 1991). Factors analysis was also applied and a number of factors were identified as being latent variables in the model. Thereafter, reliability analysis was performed to make sure that they met the Cronbach alpha coefficient of 0.50 (Howie, 2002) However, PLSPM, it does not take into consideration the multilevel nature of the data, that is, the fact that pupils are clustered in the classrooms and the classrooms reside within the school (Bryk & Raudenbush, 2002). Therefore to analyse the nested nature of the data, statistically significant variables from PLSPM, at pupil and school level, are modelled using Hierarchical Linear Model (HLM) to account for the amount of pupil achievement variation explained by each one of the levels using data from 2000 in comparison to data from 2007. HLM is the appropriate statistical method to model the within and between school variance (Creemers, 1999).

Results

This section starts with description of pupil performance across SACMEQ countries, followed by the analysis of achievement variation within the country. Thereafter findings from PLSPM and HLM are presented and discussed.

Variation across countries of Grade6 pupil reading achievement from 2000 to 2007

Fourteen countries³² including Mozambique, participated in SACMEQIII-2007 as well as in the SACMEQII-2000 study. Overall, the SACMEQ region average achievement score³³ in reading has increased slightly, but significantly by 11.8 scale points (from 500 in 2000 to 511.8 in 2007 across the 14 countries) (see Table.2).Mozambique was the only country registering substantial deterioration in reading achievement, as all other countries showed a substantial increase (6) (statistically significant) or a minimal change (7) (not statistically significant). In Mozambique, the overall score decreased substantially by 41 points (from 516.7 in 2000 to 476 in 2007), which is statistically significant, and represents 41% of standard deviation (100).

Table 2 Levels and trends in pupil reading achievement for SACMEQ countries

	2000		2007		Difference		
	Mean	SE	Mean	SE	2007-2000	SE	
Zanzibar	478.2	1.49	533.9	3.11	55.7	3.4	▲
Namibia	448.8	3.13	496.9	2.99	48.1	4.3	▲
Mauritus	536.4	5.51	573.5	4.92	37.1	7.4	▲
Tanzania	545.9	5.03	577.8	3.41	31.9	6.1	▲
Swaziland	529.6	3.74	549.4	2.99	19.8	4.8	▲
Lesotho	451.2	2.37	467.9	2.86	16.7	3.7	▲
Botswana	521.1	3.47	534.6	4.57	13.5	5.7	▲
Malawi	428.9	2.37	433.5	2.63	4.6	3.5	▶
Zimbabwe	504.7	3.5	507.7	5.66	3	6.7	▶
South Africa	492.3	9.0	494.9	4.55	2.6	10.1	▶
Kenya	546.5	4.96	543.1	4.93	-3.4	7.0	▶
Uganda	482.4	6.12	478.7	3.46	-3.7	7.0	▶
Zambia	440.1	4.47	434.4	3.37	-5.7	5.6	▶
Seychelles	582	3.1	575.1	3.1	-6.9	4.4	▶
Mozambique	516.7	2.29	476	2.82	-40.7	3.6	▼
SACMEQ	500	1.3	511.8	1.27	11.8	1.8	▲

▲ Statistically significant increase ▼ statistically significant decrease ▶ not statistically significant change
Source :Makua, 2010

³²Including 15 education systems – Tanzania and Zanzibar are both reported as two different systems despite comprising one country.

³³These scores were scaled so that meaningful comparisons could be made across countries for each project, and across projects for each country. The raw score are converted to scale scores average 500 and standard deviation (SD) 100. The cut-off point is 500. Learner with score equal or above 500 is regarded as having acquired the basic skills.

Various commentators have sought to explain the decline of 41 points in achievement by linking it to rapid structural changes in the education system during this period (Makua, 2010). In 2004, a policy of automatic promotion was introduced in primary education resulting in fewer children achieving the required standards before being promoted to the next grade. When Mozambique participated in SAMEQII, in 2000, the repetition level in primary education was higher (24%) implying that a quarter of the children in primary school were having to repeat at least one year to achieve the required standard before they could be promoted to the next grade. This means that there was, at that time, a very strong selection process in schools compared to 2007 and later. Furthermore, the 2000 Net Enrolment Rate (NER) was very low (54.7%) in comparison with 2007's rate of 95% when SACMEQIII took place (see Figure 3). This sudden access to education would probably have expanded the variation in background and achievement in the country. In effect to almost double the enrolment of children in primary school (54% - 95%) would mean almost doubling the teaching workforce and building an inordinate number of schools in a short time. Therefore the major increase in Grade 6 enrolments would have necessitated, considerable corresponding increases in human and material resources and it is not clear at this stage the extent to which this occurred. However, the explanation above could be challenged by the fact that the achievement showed a huge variation between provinces within the country.

Pupil achievement variation between provinces within Mozambique

The rate decline in pupils' reading achievement from 2000 to 2007 showed large between provinces variations. About half of the provinces (6 over 11) did not show a statistically significant decrease in mean achievement score, while in the other five provinces there was a substantial decline, (statistically significant) in reading performance (see Table 3). Provinces with a substantial decline, differences range from 44 to 72 score points³⁴, while provinces recording a not statistically significant decline showed differences ranging from nine to 18.5 points score³⁵;

Table 3. Levels and trends in pupils' achievement for provinces in Mozambique

Province	2000	2007	Difference
<hr/>			

³⁴which represents between half to three quarters of a standard deviation (100).

³⁵that is, less than 1/5 of the standard deviation.

	Mean	SE	Mean	SE	2007-2000	SE	Trend
Nampula	533.8	5.75	461	7.76	-72.8	9.66	▼
Tete	488.1	6.74	426.9	5.5	-61.2	8.70	▼
Sofala	512.9	5.27	454.2	7.67	-58.7	9.31	▼
Manica	511.5	6.93	465.8	7.54	-45.7	10.24	▼
Zambezia	513.8	5.85	469.6	7.62	-44.2	9.61	▼
Maputo Province	529.6	7.57	511.1	7.9	-18.5	10.94	▶
Gaza	504	11.96	487.1	9.93	-16.9	15.54	▶
Niassa	453.8	6.11	440.7	3.96	-13.1	7.28	▶
Cabo Delgado	459.9	8.17	447.8	6.27	-12.1	10.30	▶
Inhambane	507.8	7.31	498.3	9.76	-9.5	12.19	▶
Maputo City	549.1	5.42	540.2	13.08	-8.9	14.16	▶
MOZAMBIQUE	516.7	2.29	476	2.82	-40.7	3.63	▼

▼ statistically significant decrease ▶ not statistically significant

The achievement of pupils in Mozambique could be divided into two groups. The first group comprises the provinces from south of Mozambique (Maputo cidade, Maputo province, Gaza and Inhambane), and two from the north (Niassa,Cabo Delgado) with no substantial deterioration of education quality, while the second group of four provinces from the centre and one from the north of the country have shown a sharp decline in student performance in the same period.

It seems that the argument related to the negative effect of structural changes in the education system cannot be universally and does not hold in at least half of the country. There was therefore a need to find other possible reasons, or motives behind such disparities between provinces on education quality. Comparing the pattern of poverty trends and with ones of pupil achievement within provinces appeared to be a promising approach that could provide some insights into the most likely causes behind such variation between provinces within the country.

Comparison of pattern poverty changes with achievement score trends

The poverty headcount changes from 2002/2003 to 2008/2009 and pupil achievement score variation between 2000 and 2007 were compared (see Table 4). Provinces (such as Niassa, Cabo Delgado, Inhambane and Maputo cidade) where reading scores did not decline significantly, between 2000 and 2007, coincidentally are the provinces where there was a significant poverty reduction from 2002/2003 to 2008/2009³⁶. While in the provinces such as Sofala and Zambezia showing significant deterioration of education quality, there was substantial increase in the percentage of people living below the poverty line. In the other two provinces showing poor performance, the poverty level has remained the same over that period.

Table 4 Poverty headcount changes and achievement trends

Province	Percentage of people living below the poverty line: Poverty Headcount					Poverty Trend	Reading Score Trend	
	2002/2003		2008/2009		Difference Poverty Headcount	2008/2009 - 2002/2003	2007-2000	
	Poverty Headcount	SE	SE	SE	2008/2009- 2002/2003	SE	Poverty trend	Reading trend
Nampula	52.1	4.8	54.7	3.8	2.1	6.0	▶	▼
Tete	59.8	4.2	42.0	4.2	-17.8	6.1	▼	▼
Sofala	36.1	3.5	58.0	4.9	21.9	6.0	▲	▼
Manica	43.6	4.1	55.1	5.6	11.5	6.5	▶	▼
Zambezia	44.6	5.0	70.5	4.2	25	6.4	▲	▼
Maputo Province	69.1	3	67.5	3.8	-1.8	4.5	▶	▶
Gaza	60.1	3.5	62.5	4.2	2.4	5.4	▶	▶
Niassa	52.1	5.5	31.9	4.8	-20.2	7.1	▼	▶
Cabo Delgado	63.2	3.7	37.4	5.2	-25.8	6.3	▼	▶
Inhambane	80.7	2.4	57.9	4.5	-22.8	5.0	▼	▶
Maputo cidade	53.6	3.2	36.2	3.3	-17.4	4.5	▼	▶
Mozambique	54.1	1.7	54.7	1.8	0.6	2.5	▶	

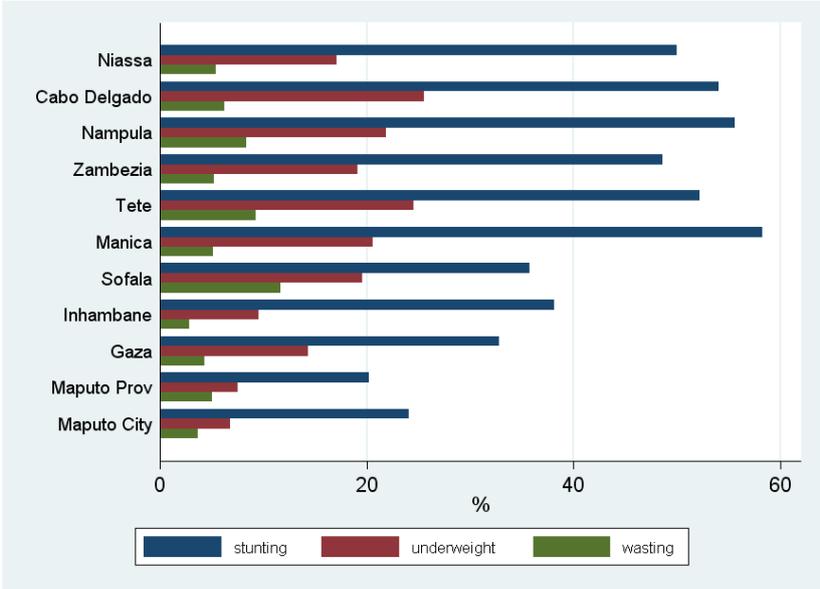
▼ significant decrease in reading score ▲ significant increase in poverty headcount

▶ not significant changes . ▼ decrease in poverty headcount

Source (Mozambique National Institute of Statistics, 2010);

³⁶ Likely to be similar to 2007.

Child malnutrition measures³⁷ by province are presented in the Figure 5. The variation patterns of child malnutrition measures appear to be similar to the one of pupil achievement. The percentage of children suffering from stunting, wasting and underweight in provinces located in south (Maputo province, Gaza, Maputo city and Inhambane) was lower when compared with the rest of the country. These four provinces were the ones where education quality has not deteriorated significantly. These findings suggest that poverty and child malnutrition are a more plausible argument than the structural changes to explain the decline of pupil achievement.



Source : Ministry of Planning and Development, (2010).

Figure 5: Percentage of infant malnutrition by province

It is important to stress that despite the high level of coincidence, these findings were not strong enough to draw any substantial conclusion. Not all factors were considered in a structured manner to test the effect of each one of the factors while controlling the others, as was done in the next section.

Factors influencing pupil performance at school level using PLSPM

³⁷Height / age (chronic malnutrition, stunting): low height-for-age reflects the cumulative effects of under-nutrition and infections. This measure indicates poor environmental conditions and/or long-term restriction of a child's growth potential.
 Weight / height (acute malnutrition, wasting): low weight-for-height indicates acute weight loss, which is a deficit in the amount of tissue and fat compared to the amounts expected for children with the same height.
 Weight/age (underweight): this is a composite measure that may reflect either stunting or, less commonly, wasting. short-term factors, such as recent illness or moderate seasonal fluctuations in food supply, as well as longer term deficiencies in access to adequate foods.

The conceptual framework provided the basis for a hypothesised model to be analysed using PLS-PM (results given in Table 5). The model specified the latent variables included in two models, one for 2000 and another for 2007. With data from 2000, the model included 13 factors representing 13 latent variables (LVs) variables and 13 manifest variables (MVs), while for 2007 the same 13 factors LVs are represented by 15 MVs.

Data from 2000 shows that in total, 31% of the variance of reading scores is predicted by six out of 12 factors. Out of the factors included regarding **Inputs and Antecedents** (see *conceptual framework in Figure 1*), **school resources** and **Teachers characteristics** account for four and eight percent of variance of reading score respectively. A significant factor is *school material resources* ($p=0.12$) while significant factors related to **teachers characteristics** are: *teacher knowledge* ($p=0.24$), *percentage of teachers with tertiary education in school* (-0.23)³⁸. While in the **Processes**, the significant factor is the one related to the **Teacher's approach: pupil getting extra tuition and school head activities**.

Results from 2007 shows substantial increase in the explained amount of variation in the reading score when compared with 2000. In total, 52% of the variance of the reading score was explained by five out of 12 factors (compared to 31% in 2000 and six factors). Significant factors on **Inputs and Antecedents** are: *percentage of teachers with tertiary education*, *pupil teacher ratio*, and *pupil socio-economic background*; while within **Processes**, the significant factors include *homework* and *pupil getting extra tuition*.

In contrast to 2000, (where r^2 is 10%) in 2007, the *pupil socio-economic background (SES)* was the factor with the highest contribution ($0.616 \times 0.575 = 35\%$, see Table 4.) to the explained between-schools variance, followed by *homework* ($0.456 \times 0.289 = 13\%$, see Table 4.). As mentioned in the previous section, the socio-economic factor seems to be the reflection of poverty headcount variation within provinces. The data from the PLS-PM analysis seem to suggest that the poverty headcount trend could probably be associated with pupil achievement variation.

It is important to stress that, at this stage of the research, path model analysis does not take into consideration the hierarchical structure of the data. As referred section 2.3, HLM analysis is the recommended approach for this type of data. Findings from HLM are discussed in the next section.

³⁸Positive sign was expected for this coefficient. Problems with data quality in this specific variable could explain this contradicting (-) sign.

Table 5.-Final inner model PLSPM results of school-level factors-reading achievement

		2000-SACMEQII					2007-SACMEQIII					Common factors		
		R ² =0.31					R ² =52							
	Inputs/antecedents	Factors	Correlation	Direct effect	Indirect effect	total	R ²	Correlation	Direct effect	Indirect effect	Total	R ²		
	Inputs/antecedents	Pupil-.SES	0.38	0.21	0.06		0.10	0.62	0.58	-0.038		0.35		
		School resources	School-material resources	0.30	0.12	0.00		0.04	0.29	-0.00	0.001		0.00	
			School-location	0.22	0.04									
			Class resources											
			Pupil teacher ratio	-0.05	-0.03					-0.04	0.17			
		Teacher-characteristics	Teacher-Possession	0.16	0.03			0.08	0.05	-0.08			0.04	
			Teacher score	0.15	0.24				0.06	-0.02				
			Teacher. tertiary level	-0.17	-0.23				0.29	0.15				
			Teacher .hours	-0.09	-0.06				0.01	0.10				
		Processes	homework	0.14	-0.00			0.07	0.46	0.29			0.13	
	Teacher. approach in classroom		0.10	0.06			-0.04		0.02					
	Pupils extra tuition		-0.31	-0.19			-0.01		-0.17	0.018		X		

Teacher Requirements	Teacher resource centre					0.03	-0.07	0.03			0.00	
	School head activities	0.18	0.16				0.04	0.02				

Only those factors that had a direct effect on achievement with path coefficient of at least .10 (absolute value) where considered significant (Sellin 1991,). Correlations of at least 0.15 were considered significant.

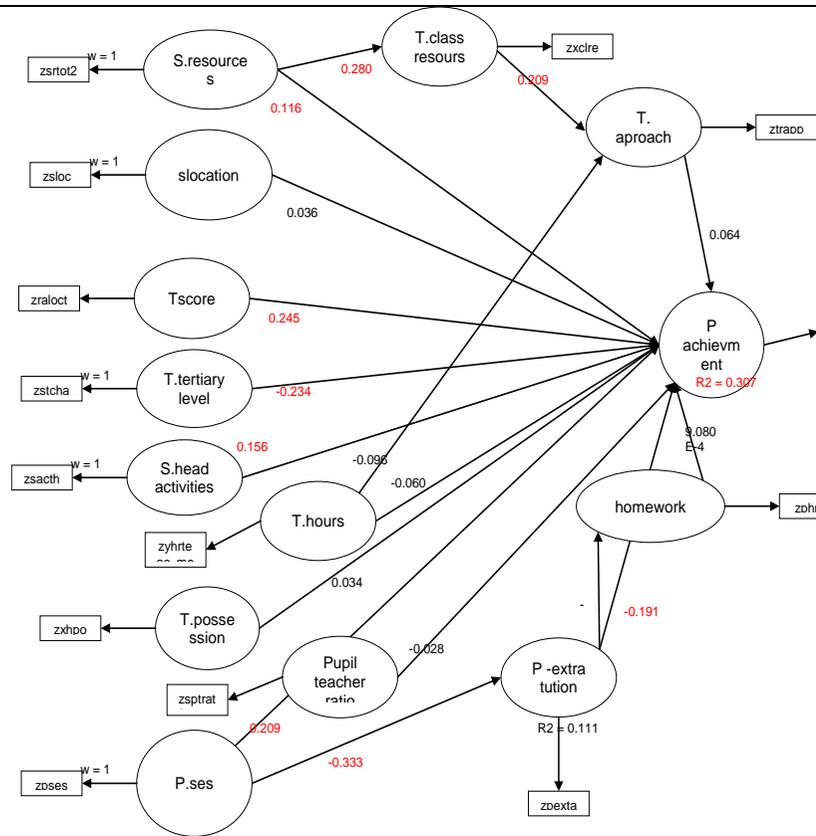


Figure 6: School level PLSPM with 2000 data for Reading achievement

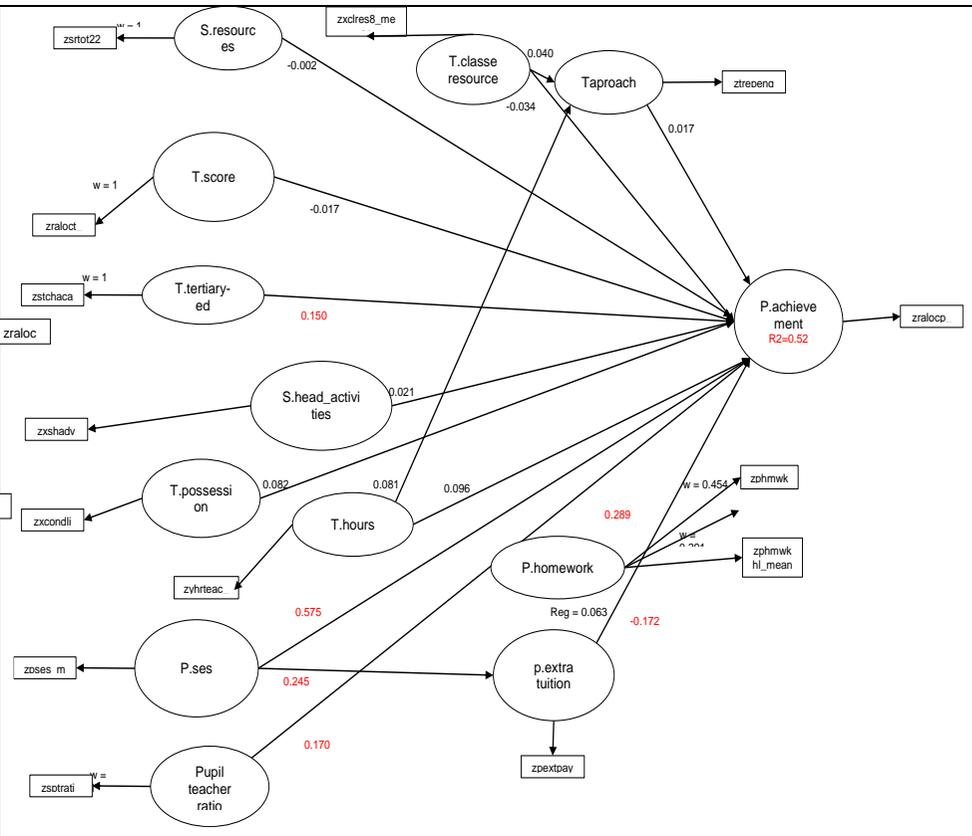


Figure 7: School level PLSPM with 2007 data from Reading achievement

Multilevel factors associated with school effectiveness

The following section begins with analyse of the null model results, followed by pupil and pupil-school level model. Due to the importance of socio-economic factor (SES), observed in PLSPM, random slope and cross level interaction variables with SES factor are included in the final model.

Null model

The results of the empty model (null model), which has no explanatory variables, are presented in Table 6. It provides the basic partition of the variability in the data between the two levels. The data shows that interclass correlation did not increase significantly from 2000 to 2007 and the values were 0.31 to 0.32 respectively. It was expected that the interclass correlation would rise substantially due to the sharp increase in Net enrolment rate (NER) from 58% to 95% from 2000 to 2007 .

Table 6: Estimation of variance component in the Nullmodel

		2000		2007	
Variables		Reading		Reading	
		Estimate	SE	Estimate	SE
Grand Mean		513	2.95	473.6	3.35
Variance Components	Learner-level	2844.3	72.0	3786.6	91.8
	School-level	1217.0	156.1	1759.6	208.9
Intra-class correlation		.30		.317	

A closer look at the data reveals that, although no significant increase on interclass correlation was observed, there was an increase of both pupil- and school-level variance (pupil, 33%, from 2844 to 3786; school, 44%, from 1217 to 1759 - see Table 6). It seems that the gain on school-level variation was offset by the increase of pupil variation in the same period.

Pupil-level factors

Once the null model was analysed, the following step was to investigate how much of the variance is explained by pupil-level variables, when the data from 2000 is compared with that of 2007. The results of the pupil-level model are summarised in Table 6, model 11-R and model 12-R. These results are based in the following model:

$$\text{Reading}_{ij} = \beta_{0ij} + [\text{pupil-component}]$$

$$\beta_{0ij} = \alpha_{00} + U_{0j} + R_{ij}$$

$$[\text{Pupil -component}]: \alpha_{10}\text{Age}_{ij} + \alpha_{20}\text{Sex}_{ij} + \alpha_{30}\text{Language_home}_{ij} + \alpha_{40}\text{SES}_{ij} + \alpha_{50}\text{Bookshome}_{ij} + \alpha_{70}\text{Homework}_{ij} + \alpha_{80}\text{Extratuition}_{ij}$$

The pupil-level model (model with only pupil-level factors) shows more similarities than differences when the 2000 HLM model is compared with that of 2007. Most of the significant factors influencing pupil reading achievement are similar as well as the proportion of explained variance at pupil level. However, the amount of accounted school-level variance is higher in 2000 when compared to 2007.

In summary, with all other factors being equal, the variables related to the **Inputs and antecedents/ background** with significant effects, in 2000, are: *age in months*, *pupil sex*, *speaking Portuguese at home* and *pupil SES*. Under the **processes/attitudes at home**, the only significant factor is *getting extra tuition*. All five variables together accounted for 12.4% of pupil-level variance and 24% of school-level variance. In 2007, the significant variables follow a similar pattern as 2000 with additional two significant factors. The two extra factors are: *books at home on Inputs and antecedents /pupil background* and *homework* under the **attitudes at home**. The amount of explained variation at pupil level increases slightly from 12.4% to 15% while at school level, the variance increased substantially from 24% to 34%.

A closer look at the partial effect of factors such SES on reading achievement reveals a widening gap between pupils from low and higher SES, when the model 11 is compared with the model 21. The effect of SES (range 1-15) on reading achievement can be large as 32.6 scale points on the 2000 test (SES score 1*2.33 as opposed to SES score 15*2.33), while in 2007, the effect reached 56 scale points (1*3.99 as opposed to 15*3.99). Therefore, in 2000,

if Pupil A comes from a low socio-economic background (for example, with only one item listed) and Pupil B from higher SES background, Pupil B was predicted to score an additional 32.6 scale points, whereas in 2007, Pupil B is predicted to score an additional 56 scale points on the reading achievement test due to the SES difference between the two. The gap caused by SES in 2007 was almost twice as large as in 2000.

In the next section, the context effect of SES (school level) is discussed to highlight the additional contribution of the school-level SES effect on top of the individual SES

Pupil and School-level factors-Reading

Contrary to the pupil-level model, when school-level variables are included in the model, results showed more differences than similarities when the 2000 model is compared with 2007. The amount of achievement variance explained by pupil- and school-level variance in 2007 is almost twice as much as in 2000 and the significant factors were also different. The pupil and school-level model can be written as:

$$\text{Reading}_{ij} = \beta_{0ij} + [\text{pupil level factors}] + [\text{school level factors}] + [\text{cross level interaction}]$$

$$\beta_{0ij} = \alpha_{00} + U_{0j} + R_{ij}$$

[Pupil –component]: $\alpha_{10}\text{Age}_{ij} + \alpha_{20}\text{Sex}_{ij} + \alpha_{30}\text{Langhome}_{ij} + \alpha_{40}\text{SES}_{ij} + \alpha_{50}\text{Bookshome}_{ij} + \alpha_{70}\text{Homework}_{ij} + \alpha_{80}\text{Extratuition}_{ij}$

school level factors]: $\alpha_{01}\text{Sresourecs}_j + \alpha_{02}\text{classresources}_j + \alpha_{03}\text{Slocation} + \alpha_{04}\text{pupil/teacher/ratio}_j + \alpha_{05}\text{Average_SES}_j + \alpha_{06}\text{Average_T.possession}_j + \alpha_{07}\text{T.reading_score}_j + \alpha_{08}\text{T-tertiary_education} + \alpha_{09}\text{Average_homework}_j + \alpha_{010}\text{Average_extratuition}_j$

[cross_level_interaction]: $\alpha_{11}\text{Sex} * \text{Average_SES}$

The results are presented in Table 6 in model 12 (2000 data) and model 22 (2007 data). Apart from pupil- and school- level factors, the model includes a cross-level interaction term that analyses the effect of SES in narrowing the gender gap achievement. Moreover, the random slop related to the SES is also included in the model to study the variation across the schools of the effect of the SES on pupil achievement.

Out of ten school-level variables in the full model, only two variables were significant in 2000. These two significant variables are related to the **Inputs and antecedents** and specifically **teacher characteristics** namely *teacher knowledge* (in form of average teacher test score), *percentage of teachers with tertiary education in the school* (Teachers tertiary level). No significant variable was observed on **processes** regarding the **teaching approach**.

Contrary to the 2000 data, the 2007 results shows that four out of ten variables were significant including an interaction term. The first two significant variables are associated with **Inputs and antecedents** and in particular **school resources**, which includes *pupil teacher ratio* and *socio- economic status at school level (average_SES)*. The third significant factor belongs to the group of **teacher's characteristics**, *percentage of teachers with tertiary education in the school (T. tertiary level)*. The last one is linked to the **processes** under **teaching approach**; it is *homework at school level (average_homework)*. Moreover, other important finding is related to the significance of interaction between gender and socio-economic status at school level (*gender*average_SES*).

Table 7-Estimates for Two level model for reading (* statistically significant at 5%)

			Variable name	SACMEQII						SACMEQIII					
				Null model (Model 10)		Pupil level (model11)		Pupil/School level (model 12)		Null Model (Model 20)		Pupil level (model21)		Pupil/School level (Model 22)	
				Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE
			<i>Fixed Effects</i>												
			Intercept	513.00	2.95	553.31*	10.20	507.55	25.07	473.60	3.35	475.39*	9.62	429.32*	36.20
Pupil level	Inputs –antecedents	Pupil background	Age in months_1			-.39*	.04	-0.35*	0.04			-0.21*	0.04	-.20*	.04
			Pupil sex _1			-11.76*	1.95	-15.83*	6.67			-11.54*	2.09	-25.36*	5.60
			Lang of instruction at home_1			30.93*	4.23	28.40*	4.31			23.66*	4.17	23.03*	4.37
			Pupil SES_1			2.33*	.42	2.56*	0.48			3.99*	.47	3.25*	0.52
			Books at home_1			-.01	.02	0.032	0.018			0.11*	0.05	.09	.05
	Processes	Attitudes at home	Home work_1			.40	1.93	-.89	2.04			11.1*	1.16	10.21*	1.23
			Extra tuition _1			-9.80*	2.31	-10.05*	2.46			-7.34*	3.65	-5.83	3.80
School level	Inputs	School resources	School- material resources-2					0.80	1.02					-.18	.90
			School-location_2					4.50	6.89					-9.98	6.53
			Average-Class resources_2					-2.99	2.50					-.89	-1.39
			Pupil teacher ratio_2					.06	0.08					.32*	.15
			Average _SES_2					0.38	2.27					5.76*	1.73

		Teacher, characteristics	Average-T-Possession_2					.06	1.68					-11.27	6.25
			Average-T score_2					.17*	0.62					.02	.04
			Teacher tertiary level_2					-23.79*	9.63					555.31*	137.5
	Processes	Teacher, approach	Average -Homework_2					9.78	15.77					12.57*	4.77
				Means_Pupil extra tuition_2					-18.85	12.04					-25.15
Interaction term			Zpsex_1*means_SES_2					0.80	1.13					2.61*	0.98
			<i>Random Effects</i>												
			Residual	2844.3*	72.0	2676.5*	67.93	2639.35*	71.39	3786.6	91.80	3565.39	86.94	3598.02	90.19
			Random intercept	1364.20*	156.1	1006.67*	132.02	883.85*	136.73	1759.6	208.90	1102.52	140.97	715.37	113.59
			Random slop					3.36	2.08					2.12	2.01
Proportion of variance explained by the factors (%)	Pupil level				12.4			16.2				15.83		22.22	
	School level				24.2			32.5				34.28		54.06	

A closer look at the results (Table 7 model 12 and 22), shows that, contrary to 2000, in 2007, the context effect of SES at school level (average_SES) provides additional contribution to the effect of the individual SES. While in 2000, the within school and between school regression coefficient was the same ($\alpha_{40}=2.56$), in 2007, the between school effect was significantly higher than within (8.32, $\alpha_{40} + \alpha_{05}=2.56+5.76$). Pupils with a given SES, obtain on average a higher language test score if he or she is from a school with higher average SES. In other words, the context effect of mean SES gives an additional contribution over and above the effect of the individual SES.

The importance of the group effect of SES is related to the improvement of the gender achievement gap in the school with higher average of SES. Data from 2007 shows that cross-level interaction between gender and average_SES was significant (see Table 7 model 12 model 22), suggesting that girls perform better in schools with a higher average SES.. This finding is consistent with Saito (2011), results using SAMEQ data. She argues that gender disparity was less for the high SES group for Mozambique, Kenya and Tanzania (Saito, 2011). In contrast to 2007, no significant cross-level interaction between gender and SES was observed in the 2000 data.

Studies have shown that teacher subject knowledge exerts a significant impact on student achievement (Metzler & Woessmann, 2010; Passos, 2009). Findings here suggest mixed results. While in 2000, a significant effect of teacher knowledge on learner achievement was observed, in 2007 no significant impact was detected. The 2000 results suggest that a one standard deviation increase in teachers test scores raises learners' test scores by 11% of the standard deviation ($0.17 * SD_{Tscore} / SD_{learner\ score}$).

The effect of homework on learner achievement within school was discussed in previous section, but without looking to the between school homework effect, that is the between school regression coefficient. Results from models 12 and 22 show that when the school level homework factor is included in the model the between school regression coefficient is significant in 2007 but not in 2000. Therefore, in 2007, the context effect of homework mean gives an additional contribution to the effect of individual homework

Discussion and conclusions

This research argues that the increase in access to education linked with no improvement on socio-economic conditions (that is, poverty and child malnutrition, see Section 3.3) negatively impacted the quality and equity of education. This means the economic context had increased the

indirect effect of SES on pupil achievement, throughout mediation, with a wide of range factors. The weight of factors related to the inputs in comparison to the procedural ones could be seen as a reflection of the indirect effect of SES on pupil achievement. Gender achievement gap increases in that period is also explained by the indirect effect of the SES factor. The marginal effect of SES in narrowing the gender achievement gap was only observed in 2007. Even the significant factors, such as pupil' attitude toward homework and extra tuition, are also affected by the SES. The increase in access to education between 2000 and 2007 has given more children the opportunity to access education. However, that opportunity to learn has been hindered by socio-economic conditions reflected in the strong effect of SES on the variables influencing pupil achievement. Therefore, the following conclusion could be drawn from this study:

The increase in access to education linked to the stagnant income inequality distribution has negatively impacted the quality and equity of education.

The increase in education access (NER from 54.7% in 2000 to 95% in 2007), linked to the stagnant income inequality distribution had a knock-on effect (poverty rate, 54.1% in 2003 and 54.7% in 2009). It has increased the pupil SES variation which in turn has had an impact on pupil achievement. The effect of SES at school level on pupil performance almost quadrupled (from 9% in 2000 to 32% in 2007). The achievement gap between the low SES (lower 25%) and the higher SES (25%) widened dramatically. The gap reported in 2007 was almost double that of 2000. As referred to in the previous sections, the important changes observed from 2000 to 2007 are more related to the socio-economic condition than to the school and pupil. Although the framework shows more similarities than differences in the factors with significant effects on pupil achievement, the effect of these factors increased in that period as a consequence of changes in educational and socio-economic context.. The rise in education access has given an opportunity to the poorest households to send their children to school, however, a large percentage of these children were suffering from malnutrition (46% in 2008 see Figure 2), and this could contribute to their low achievement. The detrimental effect that child malnutrition has on pupil cognitive, motor, and social emotional development is well documented (Bradley & Corwyn, 2002; McGregor et al., 2007).

Therefore, the increase in variation between schools could be attributed, on one hand, to the expansion of school access at the expense of general school facilities improvement, and on the other to the increase of SES variation, due to the stagnant income inequality distribution.

Factors related to the inputs and antecedents are the primary predictors of pupil achievement.

The majority of the significant variables fall under the components *teachers' characteristics*, *pupil's background* and *school resources* (see Section 3.5.3). From the processes, the only component with significant variables is *pupil's attitudes* and *School leadership* (school head's activities) in 2000 with PLSPM, but it lost its significance in 2007. Therefore, most of the significant variables are related to the inputs and antecedents components rather than processes.

The overwhelming importance of factors related to the **inputs and antecedents** when compared with those associated with **processes** is consistent with findings of Lee et al. (2005). Howie (2005) and Passos (2009). For instance, the issue of *teacher quality* is a factor highlighted by Lee et al. (2005). Using SACMEQII data, they showed the importance of factors such as *resources*, *teacher quality*, *shifts* and *enrolment size* in explaining variation between schools, as referred in the literature review. Howie (2005), using PLSPM and data from South Africa, showed that factors such as *school location*, *teaching load*, *lesson planning* and *class size* had a direct effect on pupil performance in Mathematics. The positive impact of *using language of instruction at home* is highlighted by Michaelowa, (2001), cited by Riddell (2008) using PASEC data (West African countries), which found that *language of instruction plays* an important role in student achievement. Students benefit from a *French-speaking family background*, especially if they come from homes where the *parents are literate*, *possess books*, *a radio*, *TV* and *provide regular meals*.

One of the important factor on Input is teacher's characteristics. Teachers' knowledge of the subject matter and their verbal proficiencies have had a strong impact on learner achievement in primary schools. The findings here show that one standard deviation increase in teachers' test scores raises learners' test scores by 11% of the standard deviation. Although no significant marginal effect was observed in 2007, there is significant correlation zero correlation between teachers' and learners' Reading scores (0.16 see Table 5).

One significant factor within **processes**, on the conceptual framework, is **homework** (see Table 5), especially in 2007, when 13% of variation at school level was explained by this factor alone (see Table 5). The between school marginal effect was twice as much as the within school effect (22.7 against 10.2). Therefore, in 2007, the context effect of homework mean made an additional contribution to the effect of individual homework. Learners whose teachers who gave homework, ensured that it was corrected, and learners who received support with homework at

home, were more likely to succeed in the school. Additionally, experienced and dedicated teachers are also prepared to check the learner's homework. This finding is consistent with Creemers (2006) assumption that time on task and opportunity used at the student level are directly related to student achievement. However, the positive effect of homework on achievement is somehow influenced by the SES. The marginal effect of SES on homework is significant (see Figure 6 and 7). It seems that learners from poor families do not have the same opportunity to do their homework as their counterparts from wealthy families. It is likely that homework is more effective when children are supported by literate parents or members in household and if there is no-one to support them to do this, it could be a very difficult process for the children and therefore have no effect on their achievement.

The effect of income inequality increases the prediction weight of SES factor in 2007 in comparison with 2000.

The significance of SES context at school level in contributing to the effect on the individual in 2007 reflects the huge variation explained uniquely by SES (32% in 2007 against 9% in 2000, see Table5). In turn, this is likely to be associated with the large variation of poverty trend between provinces. Provinces, such as Niassa, Cabo Delgado, Inhambane and Maputo cidade, where the reading score did not decline significantly between 2000 and 2007 happened to be the ones in which there was a significant poverty reduction from 2002/2003 to 2008/2009 (see Table 4), while in provinces such as Sofala and Zambeze, showing significant deterioration of in the reading achievement, there was substantial increase in the percentage of people living below the poverty line. In the other two provinces showing poor performance the poverty level remained the same over that period. Additionally, the percentage of children suffering from stunting, wasting and underweight in provinces located in the south (Maputo province, Gaza, Maputo city and Inhambane) was lower compared to the rest of the country (see Figure 3). These four provinces were the ones where education quality had not deteriorated significantly. Looking at poverty trends, provinces in which there was a reduction in the number of people living under the poverty line were those in which SES variation had not increased and pupil achievement had not declined. It seems that the school effect of SES might come from the increasing variation of headcount between provinces between 2000 and 2007. This is in line with the argument of (Zhang (2005) citing Philip & Foster), that in less developed countries educational inequality arises more from regional disparity than it does from an individual's characteristics such as social class and ethnicity.

Final word

Poverty and malnutrition is putting education quality at risk. There is need for developing more inclusive approaches, linked to wider strategies for protecting vulnerable populations and overcoming inequality. This study recommends the development and implementation of policies to reduce the income inequality between the provinces, targeting particularly the asymmetries between the south and the centre of the country. For instance, the introduction of school feeding programmes could improve the nutritional status hence the achievement levels, particularly in the central region of the country.

There is evidence of positive effect of school nutritional supplement on learner performance. Behrman (1996) argues that “experimental studies in India and Indonesia assessing the effect of iron deficiency on children's cognitive development and school performance found that Iron supplements had significant positive effects on children who were initially anaemic” (Soemantri, Pollitt & Kim, 1985; Soemantri 1989).

References

- BOOM, B. *Analysis of Poverty in Mozambique* [Press release], 2011.
- BRADLEY, R., & CORWYN, R. Socioeconomic status and child development. *Ann Rev Psychology*, 53, 2002.
- BRYK, A., & RAUDENBUSH, S. Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis methods *Thousand Oaks*, 2002.
- CREEMERS, B. P. M. History, Value and Purpose of school effectiveness studies. *The school effectiveness knowledge Coming of Age in the Twenty first Century*, 9-20, 1999.
- _____. From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343 – 362, 2002.
- _____. The importance and perspectives of international studies in Educational effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 499-511, 2006.
- FULLER, B. What school factor rise achievement in third world. *Review of Educational Research*, 57, 255-293, 1987.
- GURO, M. Os Estudantes dos Centros de Formação de Professores Primários em Moçambique *Cadernos de Pesquisa* (Vol. 29). Mozambique Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1999.
- HOWIE, S. J. *English Language proficiency and contextual factors influencing mathematic achievement of secondary school pupils in South Africa*. (PhD), University of Twente, 2002.
- _____. Contextual Factors at the School and Classroom Level Related to Learners. Performance in Mathematics in South Africa *South Africa Educational Research and Evaluation*, 11, 123-140, 2005.
- HUNGI, N. (2011). Accounting for Variation in the quality of primary school. Retrieved from http://www.sacmeq.org/downloads/Working%20Papers/07_Multivariate_Final.pdf website.
- LAUCHANDE, C. *Predicting school effectiveness in Mozambique , a trend study of SACMEQII and SACMEQ III*. (PhD), University of Pretoria, 2013
- LEE, V., ZUZE, T., & ROSS, K. School Effectiveness in 14 Sub-Saharan African Countries: Links, with 6th Graders Reading Achievement *Studies in Educational Evaluation*, 31, 207-246, 2005.
- MAKUA, D. (2010). What are the levels and trends in reading and mathematics achievement?

- (Policy issue series). doi: <http://www.sacmeq.org/downloads/policy>
- MARTIN, M., RUST, K., & ADAM, R. Technical Standards for IEA studies, 1999.
- MARTINS, Z. Aproveitamento escolar no Sistema Nacional de educação Mozambique Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1992.
- MCGREGOR, S., CHEUNG, Y. B., CUETO, S., GLEWWE, P., RICHTER, L., & STRUPP, B. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, 60-70, 2007
- METZLER, J., & WOESSMANN, L. The impact of teacher subject knowledge on student achievement: evidence from within-teacher within-student variation. In CESifo Working Paper (Ed.). Munic., 2010.
- PASSOS, A. *Comparative Analysis of teachers competence and its effect in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries.*(PhD), Pretoria University, 2009.
- PASSOS, A., NAHARA, T., MAGAIA, F., & LAUCHANDE, C. Mozambique SACMEQ III Report-A study of the condition of schooling and quality of education UNESCO IIE, 2011.
- POSTLETHWAITE, T. N., & ROSS, K. N. Effective schools in reading *The International Association for the Evaluation of Education*. Hague, 1992
- REEZIGT, G. J., & CREEMERS, B. P. M. A comprehensive framework for effective school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 2005.
- RIDDELL, A. Factors Influencing Educational Quality and Effectiveness in developing countries: German Federal Ministry of Economic Cooperation and Development, 2008.
- SAITO, M. Trends in the Magnitude and Direction of Gender Differences in Learning Outcomes. doi: http://www.sacmeq.org/data_archive.htm 1995-2010, 2011.
- SAMMONS, P., & KHAMIS, A. Educational effectiveness. *Leading and Managing for Improvement in Educational Organisations In: Coleman, M., Earley, P. (Eds.)*, 2005.
- SCHEERENS, J. *Improving school effectiveness* (Vol. 68): UNESCO, International Institute for educational planning, 2000.
- SCHEERENS, J., & DEMEUSE, M. The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI), School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(4), 373-385. doi: 10.1080/09243450500234567, 2005.
- SCHEERENS, J., GLAS, C., & THOMAS, S. *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring* Swets & Zeitlinger publishers, 2003.
- SELLIN, N. *Statistical Model Building in Research on Teaching: The Case of a Study in Eight Countries*. University of Hamburg., PhD, 1991.

- SHALABI, F. *Effective Schooling in the West Bank*. University of Twente, Twente University Press, 2002.
- SHAVELSON, R. J., MCDONNELL, L. M., & OAKES, J. *Indicators for monitoring mathematics and science education: A sourcebook*. CA Rand, 1987.
- SILINS, H., & MULFORD, B. Schools as learning organizations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of educational administration*, 40(5), 452-446, 2002.
- UNESCO. Education for All Global Monitoring Report UNESCO, 2012.
- WB. PSIA II – Follow up Study of Primary Education and Baseline Study of Secondary Education, Mozambique (Draft report), 2007.
- WB. (2010). Development Live database, <http://data.worldbank.org/indicator/all>.
- WILLMS, J. D. Learning Divides: Ten Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems. Institute for Statistics. Montreal: UNESCO, 2006.
- ZHANG, Y. Urban-Rural Literacy Gaps in Sub-Saharan Africa: The Roles of Socioeconomic Status and School. *Quality Comparative Education Review*(50(4)), 581-602, 2005.

Normas de publicação na Revista UDZIWI

O artigo a ser publicado deve ser inédito.

Depois de publicar o artigo na Revista UDZIWI, o autor pode publicá-lo noutras revistas ou livros.

Recomenda-se que sejam até 3 autores do artigo. Se for necessário ultrapassar esse número o autor principal pode contactar a equipa editorial da Revista.

Os direitos autorais são do autor e passarão a ser também da Revista, após a sua publicação.

Todas as ideias expressas no artigo pertencem ao autor que tem toda a responsabilidade sobre as mesmas.

Os artigos enviados devem estar enquadrados dentro dos preceitos da ética na pesquisa em educação. Em caso de existir algum conflito de interesses, a responsabilidade é exclusivamente do autor do artigo.

Envio do artigo

- O artigo deve ser enviado em formato Word;
- O nome do autor e os seus dados de identificação não devem aparecer no corpo do artigo;
- Todos os dados de identificação do autor deverão ser digitados no espaço apropriado da página de submissão do artigo. O autor terá de fazer uma breve descrição dos seus dados académicos e profissionais (no máximo 3 linhas).

Processo de aprovação do artigo

Compete a Comissão Editorial:

- Aceitar integralmente o artigo;
- Recusar o artigo para efeitos de publicação na Revista UDZIWI (isto acontece quando os trabalhos estão fora dos requisitos editoriais);
- Recomendar, se necessário, melhorias ao texto para posterior avaliação;
- Enviar as propostas de melhoria do texto ao autor e posterior envio do artigo, já reformulado, aos mesmos avaliadores.

Só são publicados artigos aprovados pela Comissão Editorial.

Sobre o artigo

1. O artigo deve integrar o seguinte:

- Título do artigo (não pode ultrapassar 10 palavras, caso isso aconteça tem que ser criado um subtítulo);
- Subtítulo (se houver);
- Resumo, apresentado em Português, Inglês, Espanhol, Francês ou uma língua nacional, escrito a tamanho de letra 11 e espaço simples, com o máximo de 250 palavras e com indicação de palavras-chave (4 a 5 palavras-chave). Artigos escritos em Português, Espanhol, Francês ou numa língua nacional devem apresentar resumo em Inglês. Artigos escritos em Inglês devem apresentar resumo em Português. O resumo não pode ter enumeração de tópicos e deve-se evitar ao máximo fazer citações no resumo. No resumo apresenta-se o objecto e objectivos do estudo, a metodologia, os principais resultados e as conclusões e sugestões.
- Caso haja agradecimentos, estes são feitos junto ao título e em nota de rodapé, não se admitindo qualquer referência à autoria do texto;
- Depois do resumo segue-se a Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Referências Bibliográficas (apenas o que foi referenciado/citado no texto).
- Os quadros, tabelas e figuras que constem do trabalho devem estar em formato editável. Todas as imagens devem ser apresentadas em formato JPG, permitindo ampliar ou reduzir o seu tamanho, sem prejuízo.
- As citações com mais de 3 linhas devem ter um recuo de 4cm na margem esquerda, sem aspas e em tamanho 11.

2. A apresentação dos artigos científicos deve obedecer aos seguintes requisitos.

- a. O texto deve ter no mínimo 10 e no máximo 20 páginas. Se for necessário ultrapassar as 20 páginas, é necessário contactar com a Comissão Editorial;
- b. O tipo de letra, deve ser **Times New Roman**;
- c. A fonte deve ser 12;
- d. O espaçamento entre linhas deve ser 1,5;
- e. Devem ser usadas as seguintes margens:
 - Margem superior: 3 cm
 - Margem inferior: 2 cm
 - Margem esquerda: 3

- Margem direita: 2 cm;

3. As referências bibliográficas devem ser apresentadas da seguinte forma:

- Apelido do autor;
- Nome do autor;
- Título do documento (em itálico);
- Edição (primeira edição não se coloca);
- Local de publicação;
- Editora;
- Ano de publicação.

Exemplos:

AUAREK, Wagner, NUNES, Célia e PAULA, Maria José. “Pesquisa e formação com professores: contribuições de estudos da narrativa”. In: SOUZA, João, DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria (orgs.). *Formação de professores (as) e condição docente*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014 (pp. 120-132).

DUARTE, Stela et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar-UP, 2012.

MACHAVA, Abílio. *A política e a prática da avaliação da aprendizagem no terceiro ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso na Escola Primária Completa de Matola-Gare*. Dissertação de Mestrado em Formação de Formadores. Maputo, Universidade Pedagógica, 2014 (não publicado).

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, 1995.

NOTA, Juvêncio. " Algumas dificuldades práticas no trabalho com a sexualidade humana em sala de aulas nas escolas do ensino primário na cidade de Maputo-Moçambique". UDZIWI - Revista de Educação da UP, N° 22, Junho de 2015 (pp. 4-21). In: <https://www.up.ac.mz/cepe>. Consultado em 14/02/2016.

SOARES, Wilson. “As memórias de um grupo de professores aposentados sobre suas formações e as práticas pedagógicas em Rondonópolis – MT”. Revista Interfaces Científicas – Educação Aracaju, V. 2, N° 2, Fev 2014, (pp. 37-46). In: <http://periodicos.set.edu.br>. Consultado em 15/01/2016.