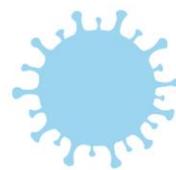


PsieDU



Revista moçambicana de Psicologia e Educação

Volume 1 | Número 2 | Dezembro | 2020

**EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19:
DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO E PARA A PSICOLOGIA**



Estatuto Editorial

A Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU – é difundida via electrónica e impressa pela Editora Educar da Universidade Pedagógica. Tem como objectivo publicar e divulgar artigos e comunicações de cunho científico, de autoria nacional e estrangeira, nas áreas de Psicologia e de Educação. Para a publicação dos referidos artigos e comunicações, incluindo relatórios de investigação, artigos de revisão e apresentação crítica de livros, passam por um processo de avaliação editorial.

Conselho Científico

Adelina Guisande (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha); **Adelinda Candeias** (Universidade de Évora, Portugal); **Adriano Fanissela Niquire** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **António Roazzi** (Universidade Federal do Pernambuco, Brasil); **Alexandra Araújo** (Universidade do Minho, Portugal); **Aristides Ferreira** (Instituto Superior de Ciência e Tecnologia, Portugal); **Camilo Ibraimo Ussene** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Cristina Joly** (Universidade de São Francisco, Brasil); **Daniel Daniel Nivagara** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Delfim de Deus Mombe** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Félix Mulhanga** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Geraldo Teodoro Mate** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Hildizina N. Dias** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Jaime Alípio** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **José Carlos Nuñez** (Universidade de Oviedo, Espanha); **José Morgado** (Universidade do Minho, Portugal); **José P. Castiano** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Leandro S. Almeida** (Universidade do Minho, Portugal); **Manuel José de Moraes** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Manuel Loureiro** (Universidade da Beira-Interior, Portugal); **Maria Emília Costa** (Universidade do Porto, Portugal); **Pedro Rosário** (Universidade do Minho, Portugal); **Sérgio Terreiro de Magalhães** (Universidade Católica Portuguesa-Faculdade de ciências Sociais/Braga, Portugal); **Stela Duarte** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Terezinha Rios** (Universidade de São Paulo, Brasil)

Preço e Assinatura

Venda

avulso.....200.00mt

Assinatura anual250.00mt /inclui o IVA

Revista electrónica numa primeira fase

Sede da Redacção

Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU: Faculdade de Educação e Psicologia

Avenida de Moçambique, Campus de Lhanguene, caixa Postal 4040,

Maputo - Moçambique

Telefone: 21431309, Fax 21431309

Email: psiedu.fep@gmail.com

Propriedade e editor

Faculdade de Educação e Psicologia

Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique

Directora

Bendita Donaciano Lopes (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique)

Editor

Eduardo Humbane (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique)

Directores Adjuntos

Adriano Fanissela Niquice (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique), **Daniel Daniel Nivagara** (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique), **Leandro S. Almeida** (Universidade do Minho, Portugal), **Manuel J. de Moraes** (UniSave, Moçambique), **Sérgio Terreiro de Magalhães** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal)

Conselho Editorial

Argentil Omar do Amaral (UniLicungo, Moçambique); **Eduardo Humbane** (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique); **Filomena Ponte** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal); **Jaime da Costa Alípio** (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique); **José Flores** (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique); **Sónia Cruz** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal); **Maria Luísa Chicote** (UniRovuma, Moçambique); **Benedito Sapane** (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique); **Vilza Norberto Cassamo** (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique);

Grafismo

Diovalgildio Chaúque

E-mail: psiedu.fep@gmail.com

Página na Internet: www.up.ac.mz

Depósito legal: 66.9999

DISP.REGº/GABINFO-DEC/2013

Apoio:



Índice	Pág.
Editorial	6
1. Aprendizagem em tempo de COVID – 19: Sacrifício ou exclusão dos alunos das EPC’s de Mepaula e Mitange no distrito da Maganja da Costa <i>Jovenil P. Custelo</i>	8
2. Considerações do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner para Análise das Implicações da COVID-19 na inclusão social <i>Adilson Muthambe</i>	21
3. A Cidadania no ensino: Um instrumento de participação do estudante na vida pública no Pós Covid – 19 <i>Amílcar Ernesto Chambe, Ana Luísa Veloso, Adriano Fanicela</i>	32
4. Implementação de estágios profissionalizantes no período de COVID-19: uma experiência dos cursos de Licenciatura em ensino Básico e em Ciências Ambientais <i>Ana Paula Luciano Alichí Camuendo, Elídio Eugénio David Naene Madivádua</i>	88
5. Efeitos da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem. Que metodologias a serem adoptadas. Estudo de caso da Escola Secundária Sansão Mutemba - cidade da Beira. <i>Manuela Remígio Manuel Pery, Marlene Vanessa Marques Jamal, Nelson Castiano, Chigande Moda</i>	104
6. MULTIVERSIDADE: a obsolescência do perfil da universidade <i>Pedro H. Massinga Jr.</i>	115
7. Ensino Superior em Moçambique Durante a COVID – 19: Uma avaliação do percurso das aulas baseada em experiências dos estudantes <i>Pércio António Chitata, Domingos Arcanjo António Nhampinga</i>	129
8. A qualidade de ensino em tempos de crise do COVID -19: um olhar sobre o ensino básico. <i>Eduardo Rodolfo Menete</i>	146
9. Material instrucional adaptados ao Ensino à Distância (EaD) em tempos de COVID-19: estudo de caso no Instituto de Educação à Distância (IED) da Universidade Católica de Moçambique <i>Alberto Francisco Malequeta, Manuela Remígio Manuel Pery, Orlando Henriques</i>	

<i>Machambisso</i>	162
10. Prática docente: estratégias de ensino-aprendizagem dos alunos em classes iniciais nas escolas públicas em Moçambique	
<i>Silva Jacob Alage</i>	177
11. Pandemia digital: reflexão em torno do impacto do uso das plataformas de aprendizagem na Universidade Púnguè em tempos de COVID-19	
<i>Juma Manuel, Álvaro Zacarias & Albano Munacachuma Pedro</i>	192
12. Pandemia do COVID-19: reflectindo sobre o Estágio Pedagógico na preparação de professores da educação básica na Universidade Pedagógica de Maputo	
<i>Bonifácio Obadias Langa, Chadreque Alexandre Guambe</i>	
<i>Júlio Emílio Diniz-Pereira</i>	202
13. Aprendizagem Significativa em Tempos de Pandemia do COVID-19	
<i>Fernando Alberto Mucauque, Silvano Maximiano Chaguala,</i>	
<i>Anibal Soquiço Júnior</i>	219
14. Perseguir a utopia, mesmo com a pandemia!	
<i>Eduardo Humbane</i>	229
15. Medidas Políticas de Continuação das Aulas depois do Encerramento das Escolas por COVID-19 em Moçambique	
<i>Orlando Daniel Chemane</i>	243
16. Desafios do Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em tempo de COVID-19: Uma Abordagem Teórica	
<i>Bendita Donaciano Lopes, Francisco Ernesto Francisco</i>	260

Editorial

A pandemia de COVID-19 grassa sobre o mundo global. Ela infectou a escala planetária cerca de 65 milhões de pessoas e originou a morte de um milhão e quinhentas mil pessoas. Como se percebe, trata-se de uma doença grave, com impactos devastadores na saúde das pessoas, no funcionamento das instituições públicas, no sector produtivo, na segurança dos países, etc.

Moçambique, tal como os outros países, como forma de travar o crescente alastramento da doença teve tomar medidas drásticas, entre as quais a limitação de direitos fundamentais dos cidadãos, mormente a restrição de seus movimentos, a suspensão das aulas em todo o sistema nacional de educação, a instauração de serviços mínimos em instituições públicas e privadas, a interdição de aglomerações em eventos religiosos, de entre entendimento, entre outros.

Entretanto, por mais paradoxal que pareça, os tempos de crise sempre abrem boas possibilidades de reflexão. Por isso, o cenário trazido pela pandemia do Covid-19, pelo mundo fora, tem suscitado reflexões mais diversas, por exemplo sobre as questões fundamentais do ser humano, como o sentido da vida, a sua finitude, o seu destino, entre outras. Têm sido questionadas as conquistas da humanidade nos domínios tecnológicos, político e ético. O Covid-19, realmente, abriu antigos e contemporâneos debates sobre a globalização, a solidariedade, a cooperação, o neoliberalismo, etc.

A PsiEdu, revista que se propõe contribuir na construção de um ambiente de partilha de resultados de pesquisa e de debate científico, com foco para as áreas de educação e psicologia, não poderia de forma alguma se alhear aos debates sobre a problemática da Covid-19 na sua interface com a psicologia e a educação. Assim, nesta edição, apresentamos aos nossos leitores com quase duas dezenas de artigos e relatos de experiências, de professores universitários, assistentes universitários e estudantes, das mais variadas formações e tradições académicas.

Trata-se, portanto, de uma edição temática, que tem a pandemia da Covid-19 em pano de fundo. Ira encontrar aqui, estimado leitor, textos com pendor mais reflexivo ou teórico, outros suportados por pesquisa empírica ou de campo e outros ainda que descrevem experiências. Igualmente, os trabalhos estão enquadrados numa rica variedade de eixos, desde aqueles virados para questões de planificação curricular e/ou pedagógica, da qualidade de ensino, do uso de tecnologias educativas, da viabilidade de realização estágios e práticas pedagógicas e da

aprendizagem dos grupos vulneráveis. As crises vem e vão, o importante é aprendermos com elas para que em próximas crises, que certamente virão, estejamos melhor preparados para lhes fazer frente. Boa leitura!

Eduardo Humbane
(Editor)

Aprendizagem em tempo de COVID – 19: Sacrifício ou exclusão dos alunos das EPC's de Mepaula e Mitange no distrito da Maganja da Costa?



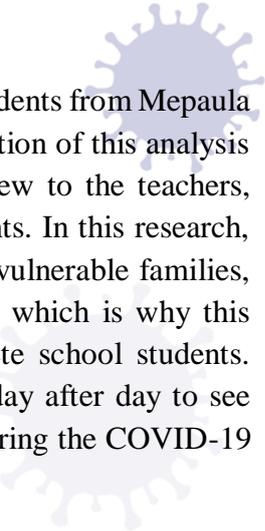
Jovenil P. Custelo¹

Resumo

O artigo analisa a aprendizagem em tempo de COVID – 19: sacrifício ou exclusão dos alunos das EPCs de Mepaula e Mitange no distrito da Maganja da Costa? Para a materialização desta análise foi necessário usar a pesquisa qualitativa assegurada pela entrevista dos professores, pais e encarregados de educação, e por fim os alunos das escolas em alusão. Nesta pesquisa apuramos que o ensino através de programas televisivos como, tele - escola, e aquisição de fichas de exercícios nas escolas não ajuda para as famílias vulneráveis, pois falta lhes condições financeiras e materiais para assegurar o processo, daí que este modelo didático – pedagógico cria exclusão dos alunos das escolas primarias e completas de Mepaula e Mitange e consequente sacrifício aos pais que lutam dia pós dia para ver os seus filhos a aprender através de modelos adaptados para o ensino no período da COVID-19 em Moçambique.

Palavras – Chave: Aprendizagem, COVID-19, Maganja da Costa.

Abstract



The article analyzes COVID - 19 time learning: sacrifice or exclusion of students from Mepaula and Mitange EPCs in the district of Maganja da Costa? For the materialization of this analysis it was necessary to use the qualitative research assured with the interview to the teachers, parents and guardians of the schools in reference and finally to the students. In this research, we found that teaching via exercise sheets, tele-school does not work for vulnerable families, as they lack the financial and material conditions to ensure the process, which is why this didactic - pedagogical model creates exclusion for primary and complete school students. Mepaula and Mitange and consequent sacrifice to parents who struggle day after day to see their children learn the subjects taught via the teaching models adopted during the COVID-19 period in Mozambique.

Keywords: Learning, COVID-19, Maganja da Costa.

¹Mestre em Sociologia do Desenvolvimento pela Universidade Rovuma, Pós -graduado em Administração Pública pela UCM. Docente da Academia Militar “Marechal Samora Machel”.



Introdução

O artigo intitulado “aprendizagem em tempo de COVID – 19: sacrifício ou exclusão dos alunos das EPCs de Mepaula e Mitange no distrito da Maganja da Costa”, pretende trazer uma discussão sobre como as classes vulneráveis estão seguindo as novas modalidades de ensino adoptadas pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, logo após a COVID –19 assolar o território moçambicano.

Diante deste objectivo, teremos como aspectos epistemologicamente peculiares na abordagem sobre a aprendizagem em tempo de COVID – 19, os seguintes:

- i) Compreender os mecanismos adoptados para aprendizagem em tempo de COVID - 19 nas famílias vulneráveis;
- ii) Analisar os procedimentos de aprendizagens adoptadas pelo MEDH face ao estado de emergência em Moçambique;
- iii) Sugerir mecanismos prováveis que sejam do alcance de todos para aprendizagem no período da COVID-19.

Como é do conhecimento de todos, desde que a COVID-19 começou a se ressentir em Moçambique, tomou – se medidas ao nível central, segundos as quais todas as escolas deveriam fechar, ou seja paralisar as aulas, pois o contacto de aglomerados populacionais poderia causar mais infecções à população, daí a paralisação das aulas.

Portanto, paralisar as aulas não foi a medida estática para a aprendizagem durante a COVID - 19, mas que o processo de ensino aprendizagem seria neste contexto assegurados através de programas de telescola, emissão de fichas de exercícios, como forma de manter o decurso normal das aulas. Estas fichas são levantadas pelos pais 3 (três) encarregados de educação.

Segundo a porta – voz² do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, referiu que o sector, em parceria com a televisão de Moçambique, vai usar o programa tele – escola, um

² Gina Guibunda, durante a entrevista, foi mais longe ao dizer que, durante o período de suspensão das aulas, os alunos devem continuar em processo de ensino e aprendizagem. O sector neste momento esta a elaborar manuais que tem objectivo de reforçar aprendizagem e prevenir as medidas da Corona vírus na comunidade académica (Rádio Moçambique, 25 de Março 2020, 18:34)

espaço virtual para que as crianças continuem a receber aulas (Rádio Moçambique, 25 de Março de 2020).

Mas no entanto, para a obtenção destas fichas os pais de encarregados de educação para ter acesso as estas fichas devem possuir no mínimo 150.00mt (cento e cinquenta meticais), ou seja as fichas são fornecidas á aqueles que possuir capacidades de reproduzir a partir de cópias.

O distrito de Maganja da Costa, é um daqueles distritos que, o nível de desenvolvimento é dos baixos³ onde o poder de aquisição destas fichas pode custar muito sacrifício, pois a população na sua maioria vivem de agricultura de subsistência e comercialização de cereais agrícolas, facto que possa lhes impedir a continuidade da aprendizagem dos seus filhos segundo as modalidades projectadas para o ensino em Moçambique. Ademais, as escolas de Mepaula, Mitange, estão situadas na periferia da vila, onde a rede da corrente eléctrica⁴ não se beneficiam, deixando claro que, tanto a telescola, assim como as fichas podem ser de difícil acesso, significando exclusão das crianças no processo de ensino e aprendizagem durante a COVID-19.

Embora que a COVID-19 seja uma pandemia que surpreendeu a todas nações, pois não houve preparação exequível para tal, as medidas segundo as quais tomadas pelo MEDH para o processo de ensino e aprendizagem, podem não ajudar a população da periferia, com baixa renda económica. Portanto diante deste cenário, o autor deste artigo, pretende discutir possíveis alternativas de aprendizagem no período da COVID-19, partindo da seguinte indagação: *As modalidades de ensino - aprendizagem adoptadas pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano em tempo de COVID – 19 não serão como forma de exclusão dos alunos das EPC's de Mepaula e Mitange, e conseqüente sacrificio?*

Conheço as fragilidades económicas do distrito da Maganja da Costa não pelo manuscrito do governo, mas sim porque sou filho e natural daquele povoado que no tempo colonial foi tido como República Militar. Daí que a vontade de poder compreender o cenário actual de aprendizagem baseada nas fichas de exercícios e telescola, não surgiu do nada.

³ Tal como no resto do país e da província, a maior parte desta população (91,9 %) dedica-se a actividades do sector primário, nomeadamente agricultura, silvicultura e pesca (MCAA, 2012)

⁴ Contudo, apenas 0,9% dos agregados familiares deste distrito beneficiam directamente desta fonte de energia. O baixo número de agregados familiares a beneficiarem de energia eléctrica é também observado na província e a nível nacional, visto que apenas 3,6% e 10,1% dos agregados familiares beneficiam deste recurso (MCAA, 2012)

Outrossim, discussão de natureza similar tem dominado vários campos académicos, sobretudo, se as medidas de aprendizagem adoptadas ajudariam a população moçambicana, e quiçá aquela que está na base da vulnerabilidade.

Discutir e trazer possíveis soluções, que possam colocar no equilíbrio de aprendizagem da população moçambicana em tempos de crise pode ajudar a discussão holística e honesta da adopção de modelos de aprendizagem em tempo da COVID -19.

Estruturalmente o artigo vai fazer abordagem teórica do processo de aprendizagem, trazendo visões de outros autores que se dedicam no estudo de modelos de aprendizagem em sociedade vulneráveis. Em diante vamos trazer o quadro metodológico, onde foram descritas as bases metódicas que conduziram para redigir o artigo. E, por fim, tratamos de discutir dados do campo, tendo em conta a realidade de assimilação e cumprimento das medidas de aprendizagem durante a COVID-19, nas EPCs de Mepaula e Mitange, ambas do distrito da Maganja da Costa.

Referencial teórico

Nesta parte do trabalho vamos discutir aspectos ligados com os modelos de aprendizagem em tempo de crise, sem fugir aqueles que foram encontrados pelo governo moçambicano para o ensino – aprendizagem no período da COVID-19.

Modalidades de ensino

As modalidades de ensino que serão referenciados, dizem respeito sobre as matrizes educativas que o ensino moçambicano obedece sem fugir da realidade social dos alunos. Portanto, vamos descrever de como o ensino moçambicano está sendo administrado no campo prático.

Nos últimos anos, o sector da Educação tem registado grandes progressos, particularmente, no concernente ao aumento da oferta da educação. Mais crianças ingressaram anualmente nas escolas, mais crianças progrediram anualmente de um nível para outro (PEE 2012 – 2016).

Embora haja essa progressão permanecem grandes desafios no sector da educação, sobretudo quanto à capacidade de proporcionar o ensino inclusivo, bem como na melhoria da qualidade da educação, virada para um melhor desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino em termos do seu aproveitamento e desenvolvimento de competências requeridas.

O ensino é garantido na base de estruturação de sistemas educativos⁵: ensino pré-escolar, escolar e extra-escolar. O *ensino pré-escolar* é oferecido por creches e escolinhas do Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS), das organizações não-governamentais ou comunitárias e pelo sector privado que divide-se em dois níveis: o nível das creches, que cobre as crianças dos 0 aos 2 anos, e o nível dos jardins-de-infância que atende crianças entre os 2 e os 5 anos. O *ensino escolar* que compreende: o Ensino Geral; o Ensino Técnico-Profissional e o Ensino Superior. E por fim, o *ensino extra-escolar* abrange actividades de alfabetização, de aperfeiçoamento, actualização cultural e científica realizadas fora do sistema regular do ensino (PEE 2012 – 2016).

Portanto, as escolas primárias e completas estão enquadradas no ensino escolar, onde a frequência é de carácter inclusivo na realidade moçambicana. Outrossim, com as políticas expansivas quase em todas as vilas, localidades, este sistema de ensino é vigorante, visto que, o governo está preocupado na expansão de educação para todos independentemente da situação social e económica do lugar.

As EPC's de Mepaula e Mitange, estão enquadradas neste sistema educativo, onde o ensino não olha sobre a condição social e económica do aluno, mas sim, garante que as crianças tenham uma educação abonada pelo governo de Moçambique.

O Ensino no período da COVID-19

O Ministério da Educação (MINED) é responsável pela elaboração das políticas nacionais e pelo seu acompanhamento e monitoria, assegurando a coerência contínua com as grandes prioridades e os objectivos do Governo (PEE 2012 – 2016).

A gestão local do sistema de Educação é feita pelas direcções provinciais e distritais, desde a abertura de escolas primárias até à colocação e movimentação de professores. Neste contexto, fica claro que são as direcções locais que podem garantir o ensino na sua totalidade, a partir da distribuição de material escolar (livros, giz, quadros, etc) até a afectação de docentes às escolas.

Portanto com a COVID-19, o sistema educativo moçambicano sofreu alterações na arena de administração do ensino, onde quase todos sistemas de ensino foram agrupadas no modelo

⁵ Lei nº 6/92, publicada no BR nº 19 (1ª série), 6 de Maio, 1992.

ensino a distância, ou seja no ensino à distância, onde as aulas são ministradas através de tele-escola e emissão de fichas de exercício que são levantados pelos alunos ou pais e encarregados de educação.

Rurato & Gouveia, compreendem o ensino à distância:

Como uma forma de fazer a educação, de democratizar o conhecimento ou seja o conhecimento deve ser disponível para quem se dispuser a conhece – lo independente do lugar do tempo e das rígidas estruturas formais de ensino. Portanto, é uma alternativa pedagógica válida, que hoje tem sido usado pelos educadores e as instituições escolares (Preti, 1996).

A fragilidade das bases teóricas do ensino a distancia, é vista como consequência do esforço prático de implantar projectos numa lógica de empresa. E, ela, pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o estudo individual ou em grupo nos locais de trabalho ou fora por meios de métodos de orientação e tutoria à distância, contando com actividades presenciais específicas como reuniões do grupo para estudo (Keegan 1991; Landim, 1997).

Porém, os moldes de ensino à distância adoptados pelo governo moçambicano que se baseia na tele - escola e fichas de exercícios práticos, não se adequam à realidade das escolas de Mepaula e Mitange.

Metodologia

Para a realização do estudo, foi usada a abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, que consistiu em análise, descrição e explicação das medidas de aprendizagem adoptadas pelo ministério de educação e desenvolvimento humano em tempo de COVID – 19 são exequíveis para os alunos das EPC's de Mepaula e Mitange no distrito da Maganja da Costa.

O método qualitativo, pode ser definido e aplicável ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, que são produtos das interpretações que os indivíduos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefactos, sentem e pensam segundo (Minayo, 1993). Não obstante para a compreensão da exequibilidade das modalidades de aprendizagem adoptadas pelo governo à população da periferia de Maganja da Costa, no

caso de Mepaula e Mitange que, quase, tudo lhes falta menos comida, foram entrevistadas e seus resultados foram agrupados da seguinte maneira:

Tabela I: Distribuição da amostra de entrevista dirigida à população e professores de Mepaula e Mitange

Ordem	Sujeitos entrevistados	Profissão	Número de entrevistados
01	Pais e encarregados de educação	Camponês	20
02	Alunos	Estudantes	60
03	Professores	Professor	20
Total			100

A escolha deste grupo alvo justifica – se pelo facto de serem as pessoas que estão directamente ligadas com o processo de aprendizagem na base de fichas praticas e tele - escola nas referidas escolas. Isso permitiu ao autor, colher informações credíveis sobre como a aprendizagem acontece no terreno, a partir disto tirar proveito das dificuldades encaradas.

Os dados colhidos, foram analisados na base de codificação dos sujeitos, onde aos pais serão ilustrado em P1, P2, P3...Pn, para os professores estão representados em D1, D2, D3...Dn e por fim aos alunos está ilustrada em A1, A2, A3, ...An. Isto para salvaguardar a integridade dos visados da entrevista.

Análise e discussão de dados

Situação sócio – económica dos alunos de EPCs de Mepaula e Mitange

O distrito da Maganja da Costa tem como limites no extremo Este da Província da Zambézia e ocupa uma superfície de 7644 Km². O seu território estende-se entre os paralelos 16°4 13 e 17°31 44 na Latitude Sul e entre os meridianos 37°4 38 e 38° 1 na Longitude Este. A agricultura é a principal actividade económica do Distrito da Maganja da Costa absorvendo mais de 75% da população economicamente activa e constitui a base de subsistência da população (Plano Estratégico de Desenvolvimento Distrital, 2006 -2010).

Portanto, as Escolas Primárias de Mepaula, Mitange estão situadas na localidade sede do distrito, sendo que a sua população residente nestas localidades são praticantes da agricultura.

Maganja da Costa é um Distrito relativamente grande e densamente povoado. A rede de telefonia móvel é assegurada pelas operadoras TMcel, Vodacom e Movitel. Também tem Rádios transmissores/receptores que permitem a troca de informações de mútuo interesse, entre o distrito e o mundo fora. A sede do Distrito é servida pela rede de energia de Cahora Bassa, desde princípios de 2006 (Plano Estratégico de Desenvolvimento Distrital, 2006-2010).

Embora haja redes de telefonia móvel, a população ainda carece de uso destas redes, devido ao levado grau de pobreza que lhes caracteriza. Como vimos acima, é uma população composta na sua maioria por agricultores de subsistência, daí que, o grau de aquisição de telefones móveis deixa a quem de desejar, ou seja, se a pessoa possui celular, pode não ser compatível ao uso de redes sociais. Facto que pode ser verificável no depoimento seguinte: *não trabalho, apenas faço machamba para conseguir alimentar a família (P3)*.

Portanto, com as dificuldades impostas pela COVID-19, coloca mais em causa a população dependente da agricultura familiar, pois, muitas das vezes nem o excedente de produção tem sido suficiente para assegurar as despesas familiares. É neste contexto que o grau de vulnerabilidade pode estar acentuado devido a condição sócio – económica da população.

Mecanismos de aprendizagem em tempo de COVID -19

Após a pandemia da coronavírus ter afectado o território moçambicano, o governo sob gestão do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, decretou que as aulas estariam a ser leccionadas sob modelo de tele-escola e emissão de fichas de exercícios. Estas fichas, os estudantes e pais encarregados de educação devem levantar e posterior assegurarem a resolução dos mesmos pelos alunos em casa, para, em seguida, fazerem a entrega à escola.

Este modelo de ensino, assemelha – se ao Ensino à Distância. Portanto, este modelo equiparado ao ensino a distância traz suas desvantagens. Pois, o ensino à distância pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas, que possibilitam o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou forma, por meio de métodos de orientação e tutoria à distância, contando com actividades presenciais específicas, como reuniões de grupo de avaliação (Landim, 1997).

Outrossim, fica cristalino que o ensino à distância é mais viável para populações com uma renda económica robusta, porque dos condicionamentos que o ensino em si exige, deixa à penúria quem não dispõem dos recursos financeiros ou mesmo para população residente nas localidades

de Mepaula e Mitange, estão excluídas a fazerem parte devido ao grau de vulnerabilidade económica.

As fichas de exercícios como modelo do PEA

As fichas de exercícios foram tidas como um mecanismo para o processo de ensino e aprendizagem durante a COVID -19. Esta medida foi tomada pelo governo de Moçambique a partir do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Análogo que se pode avançar é pelo facto das fichas de exercícios estarem a ser adquiridas na base de valores monetários para assegurar o processo de reprodução das mesmas. Para uma população que nem a energia eléctrica dispõem para o seu uso, fica difícil alinhar - se ao apelo do governo sobre as alternativas de ensino no período da COVID -19. O exemplo tem as afirmações seguintes:

Os meus filhos não estão a estudar, por causa dessa doença de coronavírus, os professores não aparecem na escola (...) (P2).

Como estudar? Se aulas já pararam. Quem quer estudar tem que ir na escola tirar copia as fichas de exercício, se você não tem dinheiro, fica assim mesmo (...) (P5);

Não tenho dinheiro para tirar cópias dos exercícios (...) (P7).

Neste contexto, as fichas de exercícios práticos só servem para os alunos que os pais possuem nível de escolaridade meio avançado, visto que segundo o apelo do MINEDH estas fichas devem ser resolvidas sob acompanhamento dos pais encarregados de educação.

Numa população onde a taxa de analfabetismo é elevada, estando nos 87,1% segundo MAE (2005), adoptar o ensino por meio de fichas de exercício prático é um acto de sacrifício aos alunos e aos pais e encarregados de educação por não possuir requisitos para o acompanhamento.

A televisão e Rádio

A porta-voz do MINEDH, deixou claro que:

As aulas durante o período da COVID -19, serão na base de transmissão a partir da televisão e rádio como forma de ocupar os alunos dos ensinos primários, secundário, técnico e de educação de adultos. Apela – se aos pais e encarregados de educação neste modelo de aprendizagem é de acompanhar aos

seus filhos. Eles devem encontrar uma forma de acompanhar os seus filhos e as orientações que serão passadas pela rádio, e ajudarem os seus filhos ou educandos a resolver os exercícios, ou então também, a resolverem todos os problemas que serão dados (RM, 2020).

A integração dos meios de comunicação nos processos educacionais é tarefa urgente e necessária pois, tais técnicas, já estão presentes em todas as esferas da vida social, em muitos casos gerando ou agravando desigualdades socioculturais.

Dai que o uso destas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir de forma significativa para fazer face ao período da COVID -19. Outrossim, a rádio e a televisão podem assegurar o processo de ensino sem pôr em causa as regras recomendadas pelo MISAU sobre o distanciamento social nas nossas actividades, como forma de prevenir a pandemia de coronavírus. Portanto, tendo em conta as condições financeiras da população de Mepaula e Mitange a rádio e a televisão podem contribuir para a exclusão dos alunos visto que estes objectos tecnológicos para o seu funcionamento precisam da corrente eléctrica ou mesmo mecanismo que geram energia para funcionamento de electrónicos.

Numa população onde a rede eléctrica é de difícil acesso, falar deste meios como garantia para o processo de ensino e aprendizagem é uma farsa, pois, para além das dificuldades económicas que a população enfrenta, a garantia para o funcionamento dos mesmos é quase inexistente devido a falta de energia. O que podemos provar nestes depoimentos:

Os alunos não acompanham as matérias a partir de televisão e nem rádio, porque não tem. (D5);

Os meus filhos não têm como estudar a partir de rádio e televisão, porque eu como pai não tenho estas condições (...) (P8);

Isso é ofensa para alunos da minha escola (...) (D6).

Evidentemente a condição económica da população de Mepaula e Mitange, lhes submete a condições de exclusão no processo de aprendizagem e conseqüentemente sacrifício aos pais que fazem de tudo para os seus filhos estudarem. Facto apresentado nos depoimentos:

Tive que comprar rádio para ver se o meu filho estaria acompanhar as aulas dos professores...P10

Compramos televisor e painel, para garantir a escolaridade dos nossos filhos (...) (P1);

Televisor esta caro, tive que vender meus bens para ver meus filhos a estudar (...), EU não estudei e não posso privar os meus filhos de estudar (...) (P2);

O governo nos castigou (...), estou sem ideia de pôr os nossos filhos a estudar. (P4).

Portanto, é chegado o momento que as medidas tomadas pelo governo sobre o ensino no período da COVID-19 não são benéficas para a população de Mepaula e Mitange na Maganja da Costa, embora seja da vontade, mas olhando pelo nível de vulnerabilidade, as aulas através de programas televisivos e rádios submetem a exclusão e sacrifício da população. Mais adiante, este facto, pode estar a facultar o desenvolvimento de sentimento de exclusão na aprendizagem, tendo em consideração que os alunos de famílias humildes com dificuldades de alcançar informações a partir da rádio. Ainda mais, tanto a televisão como a rádio não meios propícios para as populações daquelas localidades, porque falar destes meios (rádio, televisão), pode constituir novidade que, ao em vez de aprender conduzem as crianças aos programas que nada dizem sobre matérias escolares.

Prováveis soluções para aprendizagem no período da COVID-19

Embora o governo de Moçambique tenha sido encontrado em contra pé, sobre as medidas tomadas no processo de ensino e aprendizagem, deveria optar pelas seguintes linhas de orientação do ensino, olhando pela realidade sócio – económica de alguns pais e encarregados de educação:

- Produzir livros com exercícios práticos de acesso gratuito como forma de garantir a aprendizagem;
- Embora a televisão seja um forte meio de aprendizagem, deveria se potenciar pela projecção de filmes de aulas já exibidas pela televisão nas zonas onde não há acesso da corrente eléctrica como Mepaula e Mitange;
- A aprendizagem através da rádio ou televisão fosse apenas nas regiões onde estes meios de comunicação são possíveis de usar.

Considerações finais

Saímos de um olhar didacticamente virada ao processo de ensino e aprendizagem no período da COVID-19, tudo na certeza de podermos analisar como este processo esta decorrendo olhando pelas diferenças sócio – económicas do país. Sendo assim, caímos na silada de que tudo está conforme de acordo com o previsto no plano do governo de que as aulas através de fichas de exercícios práticos, tele - escola ou rádio estariam a decorrer de forma exequível.

O que facilmente nos enganamos quando fomos ao terreno, é de alta vulnerabilidade que assola a nossa população sobre tudo nos recursos financeiros esta criando exclusão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos das EPC's de Mepaula e Mitange. Para além disto, os pais com pouco poder económico, as aulas através de modelos escolhidos pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano são uma espécie de sacrifício para manter os seus filhos a estudarem.

Embora seja um acto tomado de surpresa pelo Governo de Moçambique, é momento de tomarmos a consciência de que os modelos segundo os quais são usado para o ensino não passa de uma farsa social as populações que vivem nas regiões onde a corrente eléctrica ainda é um mistério.

Referências Bibliográficas

- Keegan, D. (1991). *Foudantions of distance education*. 2ª ed. Londres, Routledge.
- Landim, C. (1997). *Educação a Distancia: Algumas considerações*. Rio Janeiro, s/n.
- Lei nº 6/92, publicada no BR nº 19 (1ª série), 6 de Maio, 1992.
- Minayo, M. Cecília de Souza. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- Ministério de Educação. (2012). *Plano estratégico de educação 2010 – 2016*, Maputo. Ministério de Educação.
- Ministério para Coordenação de Acção Ambiental (MCAA). (2020). *Perfil Ambiental e Mapeamento ambiental, e mapeamento de uso actual de terra dos distritos da zona costeira de Moçambique, distrito da, Maganja da Costa*. Impacto, Junho de 2012.
- Ministério da Administração Estatal, (2005). *Perfil do distrito da maganja da costa*, Maputo.

Rádio Moçambique, 25 de Março de 2020.

Plano Estratégico de Desenvolvimento Distrital 2006 -2010.

Preti, O. (1996). *Educação a distância: uma pratica educativa mediadora e mediatizada*. In:

Preti, O. *Educação a distância: inicio e indícios de um percurso*. Cuiaba, NEAD/I

Considerações do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner para Análise das Implicações da COVID-19 na inclusão social

Adilson Muthambe⁶



Resumo

Nesta pesquisa de natureza teórica, procurou-se identificar as implicações do COVID-19 na inclusão social através das considerações da teoria bioecológica proposta por Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Tendo em consideração que este modelo teórico analisa em simultâneo os processos proximais, aspectos pessoais, o contexto e o tempo de forma dinâmica a partir de um nível micro ao nível macro, torna-se pertinente elaborar explicações sobre como é que as atitudes e as decisões individuais podem ter implicações na família, comunidade, no país, continente e no mundo e vice-versa. Foi possível constatar que a problemática da pandemia COVID-19 associada as precárias condições de vida nos países subdesenvolvidos, a fragilidade da economia e a crise política, comprometeu a inclusão social e colocou em risco a vida das pessoas levando a última instância a morte. Embora haja enorme diversidade cultural, associada ao histórico de famílias alargadas e coesão grupal, o cenário actual vai exigir que no futuro sejam feitas mudanças atitudinais nas interações sociais a vários níveis, o que é desafiante para a inclusão social.

Palavras-chave: Modelo bioecológico; COVID-19; Processos proximais.

Urie Bronfenbrenner's Bioecological Model Considerations for Analysis of the Implications of COVID-19 in Social Inclusion

Abstract

In this research of a theoretical nature, we sought to identify the implications of COVID-19 for social inclusion through the considerations of the bioecological theory proposed by Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Bearing in mind that this theoretical model simultaneously analyzes proximal processes, personal aspects, context and time dynamically from a micro level to a macro level, it becomes pertinent to elaborate explanations on how attitudes and decisions individual can have implications for family, community, country, continent and the world and vice versa. It was possible to verify that problem of the pandemic COVID-19 associated with the precarious living conditions in underdeveloped countries, the fragility of the economy and the political crisis, compromised social inclusion and put people`s lives at risk, ultimately leading to death. Although there is enormous cultural diversity, associated with the history of extended families and group cohesion, the current scenario will require that in the future, attitudinal changes are made in social interactions at various levels, which is challenging for social inclusion

Keywords: Bioecological model; COVID-19; Proximal processes.

⁶Mestre em Psicologia Educacional. Doutorando em Psicologia, IPS-UFBA. Docente da UP-Maputo

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação-PECPG, da CAPES - Brasil e teve como foco o contexto da COVID-19. As implicações desta doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, podem ser explicadas a partir de várias áreas de conhecimento tais como, ciências biológicas, ciências sociais e da psicologia. Neste artigo tentamos analisar as implicações da COVID-19 na inclusão social a partir da psicologia, especificamente a Psicologia do Desenvolvimento (PD) que se preocupa em estudar o processo de desenvolvimento das pessoas, suas mudanças desde o nascimento até a morte. Dentre os vários modelos teóricos da PD, apoiamos-nos na teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) que explica o desenvolvimento humano em perspectiva multidimensional enfatizando a relação entre o sujeito e o ambiente, abarcando simultaneamente aspectos biológicos, psicológicos e sociais, ou seja, biopsicossociais.

Embora vários estudos que adotam a abordagem bioecológica estejam centrados no desenvolvimento da criança, Urie Bronfenbrenner (1917-2005) *apud* Benetti, Vieira, Crepaldi, Schneider, 2013), propõe pressupostos para indagar acerca da inclusão social, políticas públicas e das estratégias de saúde pública promotora de desenvolvimento humano e bem estar-social. Sugeriu que os estudos não podem ser desenvolvidos numa perspectiva unidimensional, razão pela qual apresentamos uma proposta para análise das implicações da COVID-19 na inclusão social a partir dos níveis ontológico, microssistêmico, mesossistêmico, exossistêmico, macrossistêmico e cronossistêmico.

Fazendo uma breve descrição do surgimento e evolução desta doença, importa inferir que ela surgiu no mês de Dezembro de 2019 em Wuhan, província de Hubei na China alastrando-se para outros países asiáticos, europeus, americanos e africanos. Do ponto de vista de classificação, a organização mundial da saúde (OMS), categorizou primeiramente a COVID-19, como uma emergência mundial de saúde pública e de seguida passou a designar de pandemia (MISAU, 2020).

As informações sobre a rápida expansão da COVID-19, espalharam-se pelo mundo, facto que causou nas pessoas bastante ansiedade, agitação, depressão e preocupação sobre a necessidade de mudança de hábitos de convivência. E com base na proposição de Valsiner (2011), de que o pré-requisito para qualquer sistema reflexivo sobre a natureza e sobre nós próprios é entender

a cultura na forma de uma semiosfera onde objectos e eventos significativos nos circundam e se tornam refletidos em nossas mentes, ou seja a ecologia dos sistemas culturais. Por essa razão optamos analisar as implicações da COVID-19 na inclusão social.

Outro motivo para a realização da pesquisa, foi a premissa de que, os métodos de prevenção da COVID-19 propostos pela OMS (2020), estão centrados nas regras de higiene individual e colectiva e apresentam uma estrutura caracterizada por seis níveis, sendo ontosistema, microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema, a semelhança dos níveis de análise propostos pelo modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

A metodologia baseada na revisão bibliográfica incidiu-se em responder as seguintes questões: Como é que a interação entre diferentes microssistemas podem reduzir a propagação do vírus Sars-Cov-2 e garantir a inclusão social e bem-estar das crianças, jovens, adultos, velhos e idosos? Qual é a influência das redes sociais, mídias e as tecnologias de informação e comunicação (TICs) na prevenção do COVID-19? Que implicações e decisões tomadas a nível macrossistemico há na prevenção da COVID-19?

1.1 Postulados do Modelo Bioecológico

Neste tópico tentamos caracterizar de forma breve o modelo bioecológico e as influências de Urie Bonfenbrener (1917-2005), iniciamos deste modo pela descrição do núcleo familiar. As experiências com seu pai, que era médico e as visitas que fazia aos doentes internos e externos do sanatório, permitiram-lhe concluir que manter os doentes em lugares fechados por muito tempo agrava o seu estado de saúde mental. E ao levá-los a ambientes diferentes de actividade, favorece o seu estado de saúde mental e bem estar-social, (Benetti, Vieira, Crepaldi, Schneider, 2013).

Esta situação quando transferida para casos de isolamento social, como por exemplo o lema “fica em casa” adoptada por todos países do mundo, pode ser considerada de um lado, como ideal e sugestiva e de outro lado, quando cumprida na integra sem gestão diversificada das dinâmicas de vida, das actividades e mudanças de ambientes ela pode ter consequências como cansaço, depressão, desânimo, estafa, exaustão, sentimentos de auto-exclusão e que em última instância agrava a saúde mental das pessoas e pode levar a morte.

A mudança de contexto na vida de Urie Brofenbrener (1917-2005) que levou a família a deslocar-se da Rússia para os EUA devido a revolução Russa, possibilitou o contato do

pensador com outro cenário multicultural e de novas práticas desde a escola, hábitos e costumes, amigos e o contacto com Vygostsky (1896-1934) que formulou uma teoria do desenvolvimento cognitivo baseada em vínculos entre factores socio-históricos refletidos em processos educacionais como a interação entre pais e filhos, (Sheehy, 2013).

Outro psicólogo o qual Brofenbrenner adoptou as ideias foi Kurt Lewin (1890-1947) precursor da teoria de campo que se preocupava em explicar os eventos dentro do tempo de vida de uma pessoa e todas influencias que agem sobre ela em um dado momento, (Sheehy,2013; Benetti, Vieira, Crepaldi, Schneider, 2013).

Estas influências do núcleo familiar, a mudança de contexto da Rússia para os EUA e de psicólogos mais conceituados de sua época, levaram Brofenbrenner a reformular várias vezes a sua teoria. Na primeira fase em 1979, considerou-o de modelo ecológico, enfatizando o ambiente para a compreensão do desenvolvimento humano. Na segunda fase em 1992, abarcou outros microssistemas designando a teoria de sistemas ecológicos. E na terceira fase, inclui quatro elementos processos, pessoa, contexto e o tempo designada de modelo PPCT e que melhor se adequa para compreensão do desenvolvimento humano e inclusão social. Todavia o objectivo de Brofenbrenner era de cultivar uma teoria mais ampla e inclusiva, tendo em vista as diferentes forças atuantes sobre os indivíduos (Benetti, Vieira, Crepaldi, Schneider, 2013).

De acordo com Aristóteles (384-322 a.C) *apud* em Palmer (2005), para compreendermos uma teoria é necessário analisá-la tendo em consideração três elementos, a teoria do conhecimento ou tese, aprendizagem e a pessoa. Ao submetermos a teoria bioecológica a esses critérios, identificamos a seguinte situação: Quanto a tese, o desenvolvimento humano é o resultado de uma construção social e histórica, o ambiente (organismos, fenómenos naturais, cultura e sociedade) influencia os indivíduos e é por ele influenciado. No que concerne a aprendizagem, a teoria bioecologica, estabelece que a criança aprende numa relação dialética com o psicológico e o meio social, e nenhum fenómeno pode ser compreendido isoladamente, sem a conexão com os demais fenómenos que o cercam.

Com base neste aspecto o autor define o Homem/pessoa como um ser biopsicossocial, que se desenvolve nas relações proximais e dialoga com o seu contexto social. Em termos de origem ontológica, esta teoria se caracteriza pelo facto ser do tipo materialista-dialética e tem como

base epistemológica a visão de conhecimento construtivista-interacionista, (Benetti, Vieira, Crepaldi, Schneider, 2013).

1.2 Dinâmicas das Relações Sociais na Abordagem Bioecológica e o Covid-19

Tal como foi exposto no tópico anterior, a proposta teórica de Urie Brofenbrenner (1917-2005), defende que não é possível compreender os sujeitos sem antes compreender o que as relações sociais e o ambiente significam para ele (Bronfenbrenner, 1994 & Koller 2005). Para explicar este aspecto o Psicólogo organizou a teoria em seis fases, sendo ontossistema, microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema envolvendo quatro elementos sendo processos proximais, pessoa, contexto e tempo que justificam o modelo PPCT.

A primeira fase designada de ontossistema, refere-se a aspectos pessoais e as características do sujeito. A segunda fase microssistema é inerente ao núcleo familiar, escola, igreja, grupo de amigos do bairro e outros. A terceira fase mesossistema é caracterizada pela interação entre os diferentes microssistemas. Enquanto a quarta fase exossistema, está directamente relacionada com o impacto dos diferentes ambientes do microssistema, porém a pessoa não está directamente envolvida em um desses microssistemas.

A quinta fase macrossistema é definido através de padrões culturais gerais (crenças hábitos e costumes, sistema económico etc) determinantes para o comportamento das pessoas. Por último a sexta fase cronossistema é referente ao tempo ao longo do desenvolvimento da pessoa e destaca as variações, ou seja, instabilidade ou mudanças.

Deste modo, na descrição normativa do desenvolvimento humano em Urie Brofenbrenner (1917-2005), as relações positivas entre as diferentes fases ou níveis do desenvolvimento favorecem a socialização primária e secundária, reduzem a propagação do vírus Sars-Cov-2 e garantem a inclusão social e bem-estar das crianças, jovens, adultos, velhos e idosos.

Portanto o esquema tradicional da teoria bioecológica clarifica que os conteúdos em cada fase de desenvolvimento são determinantes para o comportamento e atitudes do sujeito. Com base neste pressuposto e nas vivências da actualidade, podemos considerar que a pandemia do COVID-19, tornou-se o conteúdo principal nas mídias e nos diferentes campos da ciência, bem

como no condicionador das relações interpessoais, o que interfere directamente na inclusão social.

A título de exemplo, podemos verificar que o facto dos critérios estabelecidos para a inclusão das crianças com deficiência na escola regular terem sido colocados em vigor em diferentes países do mundo no período anterior a pandemia do COVID-19, e para além de investimento em recursos materiais, esses critérios requerem a filosofia de trabalho conjunto e participativo de uma equipa multiprofissional composta por educadores especializados, médicos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas e outros o que é desafiante.

Esse trabalho exige a nível ontossistémico, motivação e compreensão do processo de inclusão escolar por parte das crianças. No nível microssistema a principal demanda é proporcionar as famílias e a comunidade, actividades que favoreçam a convivência e estimulem o desenvolvimento de habilidades sociais da criança. Este cenário revela que as exigências para a inclusão social no período da COVID-19 e no período pós-pandemia poderão aumentar o que irá dificultar este processo em vários domínios, educacional, saúde, desportivo e outros.

Outro aspecto que dificulta a inclusão social e a visão de conjunto no âmbito da prevenção da COVID-19 são as influências negativas, os conteúdos e informações falsas, designadas de *fake news* divulgadas através de mídias, redes sociais (tecnologias de informação e comunicação) que condicionam o bem-estar das pessoas pois podem leva-lás a um estágio de obsessão ou perturbação em termos de ideias fixas e em situações que podem comprometer as orientações dadas pelas entidades de saúde de diferentes países do mundo, alastrando cada vez mais a doença.

Alguns estudos desenvolvidos no Brasil, um dos países mais afectados pela COVID-19 no mundo, apontam algumas informações consideradas *fake news* tais como: *i.* O COVID foi criado no laboratório; *ii.* é uma farsa; *iii.* é uma estratégia política; *iv.* É uma teoria conspiratória; *v.* é charlatismo religioso; *vi.* E associado a estas informações está o surgimento de métodos caseiros para prevenir o contágio e para curar a doença. Este conjunto de informações mobiliza a fase ontossistémica o que vai influenciar os diferentes microssistemas e posteriormente as fases mesossistémica, exossistémica e macrossistémica num determinado período de tempo. E coloca o país numa situação de agitação e controvérsia (excludente) facto que favorece o alastramento da doença e desafia a discussão da criminalização de *fake news*.

Os dados sobre a situação do Panamá, revelam que o COVID-19 está se multiplicando nas comunidades (indígenas) e nos bairros mais povoados da capital do País. Dentre os factores da rápida multiplicação do COVID -19, está a estratégia adoptada para o isolamento social a qual separava os dias em que homens e mulheres podem sair de casa. As mulheres podem sair as segundas, quartas e sextas-feiras, os homens podem sair as terças-feiras, quintas-feiras e sábado. Associado a este facto entre as causas do aumento da COVID-19 destacam-se as formas de diagnóstico e medidas de triagem para detectar novas infecções e o número de testes realizados por semana.

Para responder esta situação o Estado de Panamá (no nível macrossistémico) adoptou a estratégia de isolamento social obrigatório e saídas limitadas de casa por dia e por sexo. Embora esta medida adequa-se ao modelo bioecológico, particularmente nas fases ontossistema, preocupação pelas actividades específicas de homens e mulheres, microssistema preocupação com as lotações nos hospitais, escolas, etc., e cronossistema referente ao tempo ou a preocupação com os dias de semana e o horário para sair de casa e para regressar a casa, ela foi bastante questionada e não foi cumprida na íntegra.

Para o caso de Moçambique, que vive um cenário de desigualdades sociais, problemas internos caracterizado por conflito armado nas regiões centro e norte do país, e que a nível macrossistémico tenta avançar algumas medidas como é o caso da reabertura das instituições públicas (escolas, universidades e outras), o Estado deve ter mais cautela pois as decisões tomadas a nível macrossistémico no contexto da prevenção da COVID -19 tem implicações na inclusão social e podem ser prejudiciais para a camada mais baixa, a semelhança de Panamá.

Diante desta situação mundial da pandemia da COVID-19, associada aos ideais de Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778) ao considerar que em nenhum momento deve-se violar os ideais pessoais contra os poderes do Estado e as pressões da sociedade (Rousseau, 2017). Deste modo torna-se difícil identificar um lugar idílico no mundo, porque vive-se o momento do “apogeu” na diversidade de opiniões acerca do mesmo tema. Deste modo retomamos a situação idêntica a do Brasil, referente ao impacto das *fake news*, do comprometimento das orientações e medidas tomadas pelas entidades de saúde (Estado), bem como a falta de harmonia entre os ideias pessoais e os poderes do Estado.

No desenrolar da teoria bioecológica, Urie Brofenbrenner (1917-2005) considerou que, há determinados padrões de desenvolvimento que não se aplicam em certas culturas. Portanto as

decisões tomadas a nível macrossistémico ou global. Por exemplo as sugestões da OMS (2020) no contexto da prevenção da COVID-19 tem implicações diferentes no comportamento e nas atitudes das pessoas. Com base na proposta de Confúcio (551-479) *apud* Palmer (2005), pode-se destacar dois grupos, sendo um grupo de “indivíduos correctos” e outro de “indivíduos incorrectos”.

Em todos países do mundo por exemplo é possível encontrar “indivíduos correctos”, aqueles que mesmo com a omissão das regras as tarefas são realizadas tal como foi previsto e anunciado e “indivíduos incorrectos” aqueles que, ainda que regras sejam emitidas não as obedecem apresentando um padrão de comportamento de risco. Diante deste quadro, identificamos uma barreira para a inclusão social que poderá ser superada com a minimização das diferenças entre os ideias pessoais e o poder do Estado.

1.3 Implicações da COVID-19 na Inclusão Social

A teoria bioecológica, oferece bases para a realização de análise sistémica ou “metanálise” em vários domínios com particular destaque para a PD Bronfenbrenner (1994). Tendo em consideração os postulados desta teoria, podemos considerar de um lado que, a COVID-19 teve implicações nas fases ontossistema, microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema.

De outro lado, a COVID-19 teve implicações significativas na ciência, ou seja, nas formas de realização e ou produção científica, na qualidade das interações sociais, no funcionamento das escolas, dos hospitais, instituições públicas, das empresas e outras.

No que concerne as implicações no domínio da ciência importa referir que Kuhn (1996) aborda a questão da ciência normal e ciência revolucionário e valoriza o contexto histórico, social e psicológico da descoberta. Considera que o momento de crise é ideal para o surgimento de novas formas de explicação da realidade “visão do mundo” ou métodos e meios pelos quais as ciências devem recorrer para progredir.

Por exemplo no contexto da crise pandémica da COVID-19, pode-se considerar um momento de ruptura de paradigma e tentativa de substituição de paradigma. Assistimos hoje um cenário de cancelamento de aulas e do semestre lectivo em várias universidade do mundo devido a limitações nas alternativas para a realização de aulas e de pesquisas, o que requer dos

pesquisadores a descoberta e implementação de novos métodos para um processo de ensino e aprendizagem “eficaz” e novas técnicas para desenvolver o estudo empírico.

Quanto a este aspecto, no domínio da psicologia o mérito é atribuído ao movimento contemporâneo da Psicologia Cultural, que é concebido como o estudo do carácter extraordinário dos mais ordinários aspectos da vida cotidiana dos homens em qualquer parte do globo (Valsiner, 2011). Ela estuda a relação entre a mente a cultura e examina como a cultura é influenciada pela mente e como a mente é moldada pela cultura, valorizando deste modo o estudo da subjectividade e dos aspectos histórico do sujeito, das emoções, do desenvolvimento infantil, identidade, comportamento social e família ou seja as fases ontossistema, microssistema, exossistema, macrossistema e cronossistema.

Este facto é comprovado na análise tridimensional de Valsiner (2011) quando considerou que a pessoa é pertencente à cultura, vice-versa e que a cultura pertence a relação entre a pessoa e o ambiente. Trata-se de não delimitar fronteiras mas, de destacar a pertinência da subjectividade na compreensão do sujeito e da marginalização do papel da cultura como um factor nos processos psicológicos.

Com base nos pressupostos da Psicologia Cultural, podemos considerar que as orientações e medidas da OMS (2020) para a prevenção da COVID- 19, não tem enquadramento em todos os contextos culturais, e que a inclusão social é notável a partir do nível pessoal e de padrões culturais gerais de uma nação.

Para Brofenbrenner *apud* Benetti, Vieira, Crepaldi, Schneider, (2013), os processos proximais são considerados motores do desenvolvimento, referem-se as interações recíprocas, gradativa entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato que ocorrem regularmente em longos períodos de tempo. Com base nesta formulação e nas medidas e orientações da OMS *apud* MISAU (2020) tais como, evitar contacto pessoal, lavar as mãos, usar as máscaras e o álcool gel, pode-se afirmar que a interação social está comprometida, consequentemente a inclusão social está longe do nível desejado. Registra-se dificuldades no diálogo entre o sujeito e demais membros da família, entre o microssistema família e microssistema escola, entre o microssistema família e microssistema hospital (local de trabalho) e a falta de harmonia entre os diferentes microssistemas e o macrossistema.

1.4 Considerações Finais

O início deste ano surpreendeu a todo mundo, o cenário de isolamento social e de quarentena domiciliar obrigatória como forma de prevenção do COVID-19, teve implicações no modo de vida e na mudança de hábitos. Foi possível evidenciar uma diversidade de situações em diferentes países do mundo. Muitas pessoas morreram, algumas encontram-se nos hospitais e centros específicos lutando pela vida, outros encontram-se assustados e “fechados” em casa, outros encontram-se nas ruas alegando que nada têm para sustentar as suas famílias e por essa razão buscam algo para sobreviver nestes dias.

Na fase inicial desse artigo foi proposto três perguntas: Como é que a interação entre os diferentes microssistemas podem reduzir a propagação do vírus Sars-Cov-2 e garantir a inclusão social e bem-estar das crianças, jovens, adultos, velhos e idosos? Foi notório de um lado que, as relações positivas entre os diferentes microssistemas favorecem a socialização primária e secundária, reduzem a propagação do vírus Sars-Cov-2 e garantem a inclusão social e bem-estar das crianças, jovens, adultos, velhos e idosos. De outro lado, constatamos que devido a Pandemia do COVID-19 a interação social entre os diferentes microssistemas está comprometida, conseqüentemente a inclusão social está longe do nível desejado.

No que concerne a segunda questão, qual é a influência das redes sociais, mídias e as tecnologias de informação e comunicação (TICs) na prevenção do COVID-19? Constatamos a partir do exemplo do Brasil que as redes sociais apesar de constituírem um meio de difusão de informação importante através do qual empresas, escolas, universidades, Ministérios, shoppings e igrejas recorrem para garantir o seu funcionamento, autêntica “sociedade da Cibernética”, elas influenciam negativamente na prevenção do COVID-19 devido aos conteúdos e informações falsas, designadas de *fake news*.

Para finalizar, em relação a última questão, que implicações e decisões tomadas a nível macrossistêmico há na prevenção da COVID-19? Através dos exemplos de Panamá onde a pandemia da COVID-19 tende a multiplicar-se nas comunidades (indígenas) e nos bairros mais povoados da capital do País devido as estratégias de prevenção e decisões tomadas a nível macrossistêmico como o estabelecimento de dias de semana e o horário para homens e mulheres saírem de casa e para regressar a casa, bem como a aprovação para a realização semanal de diagnóstico e medidas de triagem para detectar novas infecções.

Referências

- Benetti, I. C.; Vieira, M. L.; Crepaldi, M. A.; Schneider, D. R.. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9 (16), 89-99.
- Bronfenbrenner, U e Ceci, S. J. (1994). Nature-Nature Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.
- Koller, S.H. (2005). Ecologia do Desenvolvimento Humano Pesquisa e intervenções no Brasil, Casa do Psicólogo. 2 (1) (51-65).
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. 3 ed., Chicago and London: The University of Chicago Press. Cap. II. O Caminho para a Ciência Normal.
- Ministério da Saúde (MISAU), Direção Nacional de Saúde Pública (2020). *Manual de Prevenção COVID-19*. Maputo
- Palmer, J. A.. (2005). *50 Grandes Educadores*. 1ª Ed. Editora Contextos. São Paulo.
- Rousseau, J. J. (2017). *A Origem da Desigualdade entre os Homens: Grandes Ideias*. Tradução de Eduardo Brandão. 1ª Ed. Penguin & Classics Companhia das Letras. São Paulo.
- Sheehy, N. (2013). *50 Grandes Psicólogos: Suas ideias, suas influências*. Tradução Mauro de campos Silva, 2ª Ed. Editora Contextos. São Paulo.
- Valsiner, J. (2011). *A Cultura na Mente e na Sociedade. Fundamentos de uma Psicologia Cultural*. Tradução de Maria C.D.P. Lyra.

A Cidadania no ensino: Um instrumento de participação do estudante na vida pública no Pós Covid – 19

Amílcar Ernesto Chambe⁷

Ana Luísa Veloso⁸

Adriano Fanicela⁹

Resumo

O presente artigo científico, discute sobre a cidadania no ensino: Um instrumento de participação do estudante na vida pública no Pós Covid-19. O objectivo do presente artigo é de analisar a cidadania fiscal como um instrumento para o despertar da consciência ao cidadão para a necessidade de dar o seu contributo para o desenvolvimento da nação. Para a sua realização, recorreu-se ao método da revisão bibliográfica e estudo documental. No mesmo foi possível concluir que os efeitos da pandemia de Covid-19 revelam – se de grandes proporções para a administração pública moçambicana, com maior enfoque nas áreas de educação, economia e saúde. Em contraponto, há a necessidade imperiosa, e que deve ser seguida, em reconhecimento ao Estado democrático instituído no país, a exigência do cumprimento do dever fundamental de pagar imposto por parte do contribuinte. Actualmente, as receitas arrecadadas não são suficientes para a satisfação das necessidades do país e são sinónimo da necessidade de desenvolvimento de comportamentos de cidadania, em particular da cidadania fiscal. É também abordada a componente educação para a cidadania, revendo as normas legais que norteiam a sua implementação bem como o papel que as instituições de ensino superior podem desempenhar na promoção da cidadania. Para a concepção do artigo foram realizadas pesquisas, com base em levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: Cidadania, Cidadania fiscal, Covid-19

Abstract

This scientific article discusses citizenship in teaching: An instrument for student participation in public life in Post Covid-19. The purpose of this article is to analyze fiscal citizenship as an instrument to raise awareness among citizens about the need to contribute to the development of the nation. For its realization, the method of bibliographic review and documentary study was used. It was also possible to conclude that the effects of the Covid-19 pandemic are proving to be of great proportions for the Mozambican public administration, with a greater focus on the areas of, education, economy and health. On the other hand, there is an imperative need, which must be followed, in recognition of the democratic State established in the country, the requirement of the taxpayer to fulfill the fundamental duty to pay taxes. Currently, the receipts

⁷Doutorando em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica e Técnico Superior Tributário (miquinhochambe@yahoo.com.br)

⁸ Professora de Psicologia na Universidade do Minho

⁹ Niquire Professor e Presidente da Escola Doutoral de Educação e Currículo na Universidade Pedagógica

collected are not sufficient to satisfy the country's needs and are synonymous with the need to develop citizenship behaviors, in particular fiscal citizenship. It also addresses the education for citizenship component, reviewing the legal norms that guide its implementation as well as the role that higher education institutions can play in promoting citizenship. For the conception of the article, researches were carried out, based on a bibliographic survey.

Keyword: Citizenship, Tax Citizenship, Covid-19

Introdução

O panorama da gestão pública após o Covid – 19 será complexo, isto porque a pandemia do Coronavirus provocou várias situações de colapso na esfera económica, social e política. Contudo, o contexto de um Estado democrático requer a efectivação do dever fundamental de pagar imposto, que tem a ver com a manifestação do espírito de cidadania através do cumprimento dos deveres e obrigações para com o Estado.

É perante esse dilema de como garantir o cumprimento do dever fundamental de pagar imposto perante uma situação prática problemática, que surge a necessidade de abordar a questão da cidadania, sendo um mecanismo de demonstração da democracia participativa que estimula a participação do cidadão na esfera pública. O objectivo do presente artigo é de analisar a cidadania fiscal como um instrumento para o despertar da consciência ao cidadão sobre a necessidade de dar o seu contributo para o desenvolvimento da nação.

(Cadorin, 2017 p.7), a cidadania é hoje o conceito que envolve naturalmente o direito da participação possível dos cidadãos no processo decisório governamental. Na actualidade, são muitas as formas de participação popular no processo de decisão governamental. E o ensino da cidadania é fundamental na hora de compreender a cultura fiscal de um país.

Nesse sentido, será abordada a evolução do conceito de cidadania, olhando para os diferentes períodos da sua construção, na óptica de diferentes pensadores. De seguida é apresentada a questão da cidadania fiscal na perspectiva do desenvolvimento da consciência ética por parte de toda a sociedade.

Por último, será discutida a componente “educação para a cidadania”, revendo as normas legais que norteiam a sua implementação bem como o papel que as instituições de ensino superior desempenham na promoção da cidadania. De salientar que, para a elaboração do artigo, a pesquisa desenvolvida foi bibliográfica, revelando-se um estudo de importância vital, visto que abrange a sociedade de um modo global.

1. Evolução do conceito de cidadania

Para perceber a natureza dos direitos e deveres que são inerentes ao homem numa determinada sociedade, é importante a concepção de cidadania e, acima de tudo, pelo modo como este fenómeno impacta no desenvolvimento sócio cultural, político e económico de um país.

(Martins, 2019 p.153), ao caracterizar o fenómeno cidadania, explica-nos que é um conceito que ganhou amplo consenso nos dias actuais e orienta processos de formação, a partir da concepção de homem que guarda e que manifesta um paradigma de ser, pensar, agir e sentir.

Encontra-se inserido nas leis, apontando normas na esfera educacional, quer no contexto escolar ou não escolar, dando justificação aos objectivos pretendidos, assim como, nos discursos dos profissionais de educação nos diferentes níveis. Trata-se de um conceito que deve merecer especial atenção por parte de todos, pois segundo diz o autor, há uma necessidade de conhecer e reflectir sobre este conceito, para verificar que tipo de directriz dá aos processos educacionais. A concepção de cidadania segue um percurso histórico que encontra seu desenvolvimento embrionário na Grécia e Roma, conforme de seguida irá se explicar de forma detalhada (Ferreira, 2004 p.3):

O primeiro período - Está relacionado com o universo grego-romano, sendo a ideia principal a democracia com a participação popular nos destinos da comunidade, de soberania do povo e de liberdade do indivíduo. A prática da cidadania era contemplada nas cidades-estado que se assumiam como espaços públicos da comunidade. O segundo período – É neste período que se constitui a base da cidadania e seu fundamento encontra-se na revolução inglesa, americana e francesa.

Revolução Inglesa (1640 -1688) - século XVII – Registo de mudanças nas relações de poder na sociedade, que passou para as mãos de uma nova classe social abrindo o caminho para o livre desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Revolução americana (1776) – Foi a primeira na formulação dos direitos humanos. É aqui onde nasce a ligação entre a cidadania com o direito à vida, à liberdade, à felicidade e a igualdade entre os homens como resultado da declaração da independência americana.

Revolução Francesa (1789) – Séc. XVIII – Trata-se duma etapa do crescimento da cidadania onde esta assenta nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. É considerada a fundadora dos direitos civis e tem como marco importante a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

É por conseguinte, neste momento que, através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, se inicia aqui o processo de reconhecimento do homem comum como cidadão, cujos direitos civis são garantidos por lei.

Na verdade, este posicionamento é confirmado por (Reis et all, 1999 p.33), “ao expor que foi em 1791, que a Assembleia Nacional Francesa aprovou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, composta por 17 artigos, onde se afirma que os homens têm todos a mesma dignidade”. Sem dúvida que, esta declaração pela relevância conquistada através da promoção da valorização do homem, que deixou de ser um homem comum e passou a ser considerado cidadão, impulsionou a discussão e debate sobre a cidadania ao nível dos países.

(Bijega, 2019 p.81), este movimento influenciou a adopção pela Organização das Nações Unidas, no dia 10 de Dezembro de 1948, daquela que é considerada hoje, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, composta por 30 artigos, que se opõe à concepção anterior de direito positivo ou histórico. Nasce esta igualdade que é a verdadeira fonte de justiça.

Uma outra abordagem sobre o conceito de cidadania, é desenvolvida por Marshall, onde apresenta a ideia de “cidadania partindo do conjunto de três elementos de natureza normativa, que são a parte civil, a parte política e a parte social”. Conforme explica (Feitoza, 2020 p.3), “a evolução dos direitos humanos na perspectiva de Marshall, decorreu ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, em três distintas categorias” conforme se descreve de seguida:

Direitos civis – correspondem ao conjunto das liberdades individuais estabelecidas através da igualdade jurídica;

Direitos políticos – estes referem-se ao exercício do poder, e são estabelecidos por mecanismos de participação social e política;

Direitos sociais – são o conjunto das garantias mínimas do bem-estar económico, de acordo com os padrões culturais aceites por uma determinada sociedade.

Face ao exposto, parece legítimo afirmar que a definição de cidadania é extraordinariamente intrincada, porque não é estática, e sempre esteve em constante transformação até aos dias de hoje. Procurando testemunhar o dinamismo predominante à volta da cidadania (Ferreira, 2004 p.8), explica que “a evolução histórica de cidadania revela muitas situações que, antes se consideravam absurdas, mas que incorporaram-se ao conceito de cidadão, com o passar do tempo”. Para melhor elucidar este posicionamento podemos considerar como exemplos, igualdade de género, a questão do empoderamento da mulher, promoção dos direitos da criança, protecção da pessoa portadora de deficiência, fim da segregação racial e outros. Nesta perspectiva, a conceituação da cidadania é efectuada dentro dum certo âmbito, em estrita observância dos direitos que são consagrados num determinado país, tendo em conta as

revoluções ocorridas nos países, implantação de Estados de direito democrático e, as reformas constitucionais operadas.

Assim, tais formulações não são concludentes nem eternas. Em toda a conceituação histórica que fizemos sobre a cidadania importa realçar que, o conjunto de direitos e deveres que hoje integram a cidadania, bem como as características do vínculo em que esta se traduz variam, no entanto, com o transcorrer dos tempos, devido ao seu carácter dinâmico. Por exemplo, o crescimento e a transformação do conceito de cidadania, verificou-se de forma acentuada justamente no período contemporâneo incluindo seu uso nas nossas sociedades, incluindo a moçambicana.

2. A participação como elemento definidor do conceito de cidadania

Discutimos a fascinante trajectória da evolução da conceituação de cidadania que foi avançada pelas diferentes explicações de vários pensadores. Contudo, importa apresentar neste trabalho a origem e definição do termo cidadania, que como já vimos, se constitui em temática de especial relevância na contemporaneidade. A palavra cidadania deriva de *civis*. Em latim, a palavra *civis* gerou *civitas*, que quer dizer cidadania ou cidade.

(Pereira, 2019 p.47), na Grécia Antiga considerava-se cidadão todo habitante de uma cidade-estado e com direito de participação na vida pública, com excepção em relação à mulher, ao comerciante, ao artesão ao estrangeiro e ao escravo, sendo um estatuto acessível apenas à minoria; Já na Roma antiga, o conceito de cidadão encontrava-se vinculado a um conjunto de privilégios que eram atribuídos aos homens livres, embora nem todos os homens livres tenham sido detentores da cidadania.

Actualmente, numa perspectiva mais moderna ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei.

Quer isto dizer, que para (Pinsky, 2003 p.9). é ter direitos civis, participar no destino da sociedade, através da votação, ter direitos políticos, ter direitos sociais, que são aqueles que asseguram a participação do cidadão na riqueza colectiva. Incluímos aqui o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila

Para (Teixeira, 2019 p.11) “a cidadania é a condição de todo o cidadão, que estando inserido em uma sociedade, pode participar de sua política e gozar dos direitos civis provenientes da mesma”.

Segundo posição defendida por (Patrício, 2002 p.142), a cidadania define o estatuto e as modalidades de intervenção

individual na vida pública, quer através da articulação das instituições da sociedade civil, quer através dos processos de representação nos organismos de soberania. É deste modo, que a cidadania exprime um vínculo de carácter jurídico entre o indivíduo e uma entidade política – O Estado.

O conceito de cidadania, apesar de ter evoluído substancialmente, ainda constitui um desafio permanente pois, as razões (luta pelos direitos, reivindicações, surgimento de movimentos civis) que ontem ditaram a sua concepção ainda continuam actuais. A luta pelos direitos continua, as reivindicações são persistentes em vários segmentos e, cada vez mais nascem movimentos na sociedade civil em defesa e protecção das várias camadas sociais que continuam desfavorecidas, mesmo com as leis, normas e regras estabelecidas.

Perante este quadro, (Cardona et al, 2011 P.41), nos ajudam a reflectir sobre a cidadania, ao se referirem à necessidade de ética de participação, em diferentes níveis e contextos, quer no que tange à esfera pública quer a privada, sempre de acordo com a lógica da relação recíproca entre direitos e deveres.

Com efeito, as competências sociais e cívicas a promover deverão englobar, de modo indispensável, um nível individual de actuação e níveis relacionais, como sejam o interpessoal e o social e o intercultural.

Esta percepção pode ser fundamentada através das ideias de Patrício (2002:141), ao realçar que a cidadania moderna deve ser entendida como sendo da liberdade, por via da consagração do direito de participação na actividade pública, através do direito ao sufrágio, direito de associação e direito de acesso a cargos políticos. E sublinha, que a participação se iniciou com limites e restrições, tendo sido alargado à medida que crescia e se desenvolvia a liberdade e a autonomia no campo cultural, intelectual, económico e social.

Este pressuposto pode ajudar-nos a perceber porque até hoje no seio das sociedades encontramos vários conflitos, apesar da existência de um grande acervo no que diz respeito à legislação construída e progressivamente alterada ou ajustada de acordo com os diferentes contextos.

É nesta linha de pensamento que (Patrício, 2002 p.142), defende que a concretização do progressivo processo de emancipação da população, resulta de um fenómeno político digno de assinalar, que é referente à passagem do sufrágio capacitário ao sufrágio universal, acto que abrange todo o cidadão maior de dezoito anos, no gozo pleno das suas faculdades

Podemos assim, definir a cidadania como sendo uma acção ou prática educativa voltada para o entendimento da realidade sócio cultural e dos direitos envolvendo as responsabilidades nos níveis pessoal e colectivo e a declaração do princípio da participação na vida pública da nação.

3. Cidadania Fiscal e o pagamento do imposto

A cidadania fiscal significa, ter ou ganhar consciência ética sobre a importância dos impostos no processo de construção da nação por parte de todos os intervenientes. Inclui-se aqui o cidadão, o agente económico, o empresário e o governo na qualidade de membro regulador.

Para (Ivo, 2018 p.46), a cidadania fiscal trata eminentemente da relação entre o Estado, na qualidade de fisco, e os cidadãos, na qualidade contribuintes. Trata-se, portanto, de uma relação sinalagmática, ou seja, recíproca em deveres, na medida em que o cidadão deve ter uma consciência fiscal para cumprir as obrigações tributárias impostas por lei e o Estado deve prestar contas da aplicação dos recursos obtidos através da tributação.

De acordo com (Lima, 2011 p.9), cidadania fiscal deve ser entendida como a capacidade de entendimento da importância social dos tributos e a necessidade do controle, por parte da sociedade, dos gastos públicos. Por determinação, o imposto é algo que somos sujeitos a aceitar. Mas como cidadãos temos o dever de cobrar a correcta utilização dos recursos.

(Ivo, 2018 p.47), percebe-se a partir disso que, na concepção da cidadania fiscal não basta que o cidadão contribuinte cumpra a obrigação tributária que é imposta por lei. É preciso que tenha consciência, por exemplo, do dever fundamental de pagar os tributos, ou, por outras palavras, deve ter a consciência de que o acto de pagar imposto origina benefícios compensatórios para toda a sociedade. Daí que, essa acção é fundamental no cumprimento das demandas sociais

Em Moçambique, os cidadãos e de modo particular os estudantes de todos os níveis incluindo o superior, neste período da pandemia têm se confrontado com muitos problemas derivados da situação de pobreza e subdesenvolvimento em que o país se encontra, como são os exemplos de: Má nutrição – Muitas crianças e jovens dependem de refeições gratuitas ou com desconto fornecidas nas escolas para alimentação e nutrição saudável, isto é, passam fome no seu dia-a-dia e, quando as escolas fecham a nutrição fica comprometida;

Para (Arruda, 2020; Sponchiato, 2020), as actividades ligadas aos processos de ensino e aprendizagem estão sendo desenvolvidas de diferentes formas, à distância. Algumas escolas estão solicitando que os pais ou encarregados

de educação dos alunos busquem semanalmente, actividades que são entregues de forma impressa para resolução domiciliar. Outras estão recorrendo às tecnologias de informação e comunicação (TIC's), tais como e-mail, whatsapp, Googleclassroom, Googlemeet, Big BlueButton e AVAs (Ambientes virtuais de aprendizagem), entre outros.

Entretanto muitos estabelecimentos de ensino no país não têm internet; Muitos estudantes (a maioria) não têm acesso ao computador e outros meios tecnológicos; Muitos professores não possuem nenhuma formação sobre TIC's, o que torna difícil a concretização do processo de ensino e aprendizagem usando tais recursos; As escolas existentes no país albergam muitos estudantes por turma devido à falta de escolas/salas de aula suficientes; O país não possui um sistema de transporte desenvolvido para garantir o cumprimento das regras no que respeita à lotação e distanciamento social; A partir destes fenómenos adversos aqui narrados fica evidenciado que o período pós pandemia vai exigir por parte de cada cidadão/estudante universitário uma reflexão séria à volta da imperiosa e inadiável participação na vida pública da nação, quer como disseminadores da importância do tributo, como contribuintes activos, como fiscalizadores das acções do Estado bem como, na valorização e preservação do património público.

Nesse sentido, torna-se evidente e lógico considerar que ainda não se faz sentir o espírito de cidadania fiscal por parte do cidadão/estudante do ensino superior, o que de certa forma influencia na formação de atitudes e comportamentos negativos sobre o pagamento dos impostos, facto que favorece a promoção de desequilíbrios e distorções no sistema fiscal moçambicano.

No caso do presente estudo, a educação fiscal deve ser um instrumento que incide sobre a educação ética e cidadã como ferramenta de relevância estratégica para promover a consciência do cidadão/estudante universitário, uma vez que a ausência destas, propicia a manifestação de comportamentos desajustados com as normas e leis fiscais em vigor no país. Esta, deve servir para impulsionar a reduzida ou falta (se for o caso) da educação e cidadania fiscal no seio dos estudantes. Por fim, a educação fiscal deve ajudar aos estudantes universitários, a elevar o espírito de gestão participativa, de solidariedade, de justiça e de equidade, como forma de mitigar os factores que concorrem para atitudes e comportamentos negativos como por exemplo, a evasão fiscal, o contrabando, o descaminho, o suborno, a sonegação e outros males.

Portanto, o propósito deve ser a construção duma universidade cidadã, atenta à dinâmica da sociedade em que está ou se encontra inserida além das paredes ou limites da sua acção

pedagógica, devendo saber também, com que público lida, como deve fazer para elevar a sua auto-estima, reprimir ou acabar com as exclusões sociais e dessa maneira impulsionar ou estender as oportunidades de inclusão à todos os membros da sociedade.

Depois desta reflexão, parece estarem criadas as condições para uma melhor compreensão da complexidade dos factores que desempenham papel fundamental nos processos de formação para a cidadania. Deste modo, no ponto que se segue discute-se o papel da educação para a constituição da cidadania no seio do educando.

4. Educação para a cidadania

Na actual visão global do mundo sobre a cidadania, os docentes devem, através da sua acção pedagógica fazer com que o estudante universitário seja consciencializado e pense e perceba que deve assumir-se como um dos principais agentes da mudança da sociedade onde se encontra inserido através da promoção da justiça, da equidade, solidariedade, do respeito pelas leis/normas instituídas, do sentido patriótico e outros aspectos de natureza cidadã, e não ser um mero espectador e “*consumidor passivo*” daquilo que é dado.

Para (Veiga, 2005 p.13), a palavra educação tem a sua raiz no latim “*educere*” (verbo) que significa “criar”, “alimentar”. Para outros, a palavra vem de um verbo mais antigo “*educere*”, composto da preposição *ex*, que indica direcção para fora, e do verbo *ducere* (conduzir), significando por isso, tirar de dentro para fora, fazer sair.

Conforme explica o autor, são estes dois significados etimológicos que se unem e se completam para nos explicar que a educação se compõe de dois movimentos: um de dentro para fora, que é o desenvolvimento e outro, de fora para dentro, que é a ajuda, o alimento, o apoio, a orientação dos outros.

Conforme explicam (Príncipe e Diamante, 2016 p.2), o termo educação abrange um universo que extrapola a instituição escolar, esta socialmente entendida como responsável pela formação dos indivíduos, principalmente no que tange ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Porém, para além das experiências educativas escolares, existem as que ocorrem fora da escola, e que podem ser denominadas como educação informal e educação não - formal.

(Pessanha et al, 2014 p.234), advogam que “a educação ainda é vista como um acto que visa a inserção do indivíduo numa sociedade que se pretende ordenada e harmónica”. Os autores frisam ainda que, “esta definição é concordante com a atitude que toma Durkheim (1966), ao

sentenciar que o sistema educativo não teria em vista, em primeiro lugar, o desenvolvimento do indivíduo, mas seria um meio de, a sociedade, proceder a integração dele nas suas estruturas”.

De acordo com (Luzuriaga, 1967 p.1), “a educação é entendida como a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo”. Significa também a acção genérica ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência colectiva. Através destas diferentes perspectivas teóricas de conceituação da educação, é possível perceber que neles se evidenciam os aspectos relacionados com o desenvolvimento e integração do Homem. Daí que, fica desde já demonstrado que a educação é um elemento indispensável da cultura das sociedades pois, é através da educação que é realizada a aquisição e transmissão da mesma. E, é nesta cultura, em constante mudança, onde encontramos os costumes, os valores, as crenças e os saberes que caracterizam a sociedade.

Procurando caracterizar e salientar a importância da educação na construção da personalidade do homem, constituindo este, por isso, um dos seus direitos fundamentais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada em 1948, pela ONU, consagra que “toda a pessoa tem direito à educação”; esta deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito e das liberdades fundamentais.

Ademais, o processo educativo, de modo particular, o referente aos direitos do homem, favorece a construção da cidadania e pode ser vital na comunicação entre diferentes segmentos. É na área da educação que se começa com a formação da consciência dos sujeitos, na perspectiva de construir crenças e valores moldados no respeito ao ser semelhante e na materialização dos direitos consagrados, requerendo isso, um combate enérgico, global e permanente. Face ao referenciado, e considerando a abordagem da cidadania activa, o conceito de cidadania deverá implicar uma série de actividades a executar dentro do ambiente escolar ou de formação, independentemente da faixa etária dos indivíduos, visando muni-los de capacidades para poderem enfrentar os desafios do presente e do futuro das nações.

A educação para a cidadania no contexto escolar e sobretudo nas universidades, devido à sua abrangência e relevância para a formação integral do estudante, pode promover, segundo explicam (Henriques et al, 1999 p.11), “a participação responsável dos cidadãos na vida pública do país, quer a partir dos processos de representação política, quer do empenhamento nas instituições da sociedade civil, e compromisso nos princípios fundamentais da democracia”.

De modo a garantir a realização deste objectivo, revela-se pertinente a apropriação de um conjunto de conhecimentos, aptidões e capacidades de intervenção por parte do estudante, cuja disseminação ou transmissão deve ser exercida por entidades escolares incluindo as universidades. Num estado de direito como Moçambique, a educação escolar detém uma responsabilidade particular no desenvolvimento das competências cívicas, quer através do curriculum formal, quer através dos procedimentos da vida da escola.

Deste modo, esta indicação transcorre da base legal – Lei nº 6/92 de 6 de Maio - que suporta o Sistema Nacional Educativo (SNE) moçambicano em cujo teor é prevista a formação cívica do estudante.

A alínea a, do artigo 2, determina como um dos princípios pedagógicos, o desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral; por sua vez a alínea b, anuncia como um dos princípios orientadores, o desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos.

Realmente, o SNE desempenha papel fundamental na educação cívica e moral das crianças e jovens pois, a alínea d, do artigo 3, determina como um dos objectivos do Sistema Nacional de Educação “Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica”. Uma outra perspectiva interessante, que deve ser utilizada para o desenvolvimento de competências em termos de cidadania, é que os estudantes para além dos conhecimentos adquiridos devem,

De acordo com (Henriques, 1999 p.12), ser solicitados a envolver-se em projectos concretos de acção dentro da comunidade escolar, assumindo responsabilidades na gestão dos assuntos da turma; participar nas associações estudantis; apresentar petições à assembleia escolar e ao conselho pedagógico; realizar actividades na comunidade; dirigir-se à comunicação social; simular tarefas de organismos governamentais, legislativos e judiciais; dialogar com os representantes dos poderes públicos e dos interesses privados.

De acordo com (Cardona, 2011 p.40), no processo de educar para a cidadania, é desejável que o estabelecimento de ensino/universidade, seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes mergulharem as idiossincrasias (susceptibilidades) culturais das minorias.

A autora esclarece que a cidadania numa sociedade plural implica o exercício da diferença e da reciprocidade, a consciência de deveres e direitos, aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos.

Para (Cardona et al, 2011 p.42), cada estudante universitário deve aprender a ter responsabilidade pelas tarefas que tem de desempenhar como estudante e na vida quotidiana para além da escola, de modo a desenvolver competências necessárias ao exercício de uma verdadeira cidadania. Revela-se essencial o desenvolvimento de valores, de atitudes, de padrões de comportamento e de compromissos para com a sociedade.

Relativamente aos objectivos estabelecidos para o ensino superior, encontramos também presente o fenómeno educação para a cidadania, isto no nº 2, do artigo 21, do SNE, onde está previsto que, “deve se incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país”.

Pomar et al, 2013 p.41, sustentam que com a globalização económica, as desigualdades sociais crescem de dia para dia ameaçando direitos humanos fundamentais.

Por isso, o papel dos intervenientes no processo educativo deve ser o de promover, difundir e partilhar os conhecimentos acerca da administração pública, de forma particular, a tributação, a alocação dos recursos e o devido controle dos gastos públicos, noções indispensáveis para a consciência da cidadania.

(Cadorin, 2017 p.8), explica que, o gestor escolar, os professores, os estudantes, a equipe pedagógica e funcionários, reproduzem no espaço escolar as relações existentes na sociedade; portanto, a abordagem da cidadania deve partir dos conteúdos historicamente acumulados e deve ser feita através de matérias que mobilizam a vida dos que actuam na escola, bem como da comunidade onde ela está inserida, representando suas reais necessidades, que se encontram reflectidas nas relações sociais em vigor.

Sendo assim, é de esperar que, nas escolas/universidades sendo os locais onde, de modo geral, é promovido o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, através da aquisição das competências técnicas e comportamentais para a formação duma cidadania responsável, sejam realizadas acções concretas com todos os estudantes, com o envolvimento estratégico dos docentes, de forma mais arrojada, abrangente e de carácter permanente. Estas acções podem a médio prazo, envolver os pais/encarregados de educação, famílias, líderes comunitários,

organizações da sociedade civil, etc., como forma de promover a sua disseminação em prol da mudança social através do pagamento do imposto, do pedido do recibo dos pagamentos efectuados e do distanciamento dos actos ilícitos, em prol do bem-estar global.

Assim, percebe-se que cada cidadão/estudante, através do processo de ensino e aprendizagem deve sentir-se parte integrante do processo de construção da cidadania, e de modo particular, da cidadania fiscal, devendo uma vez consciencializado, cumprir com os seus deveres e obrigações, como por exemplo, o dever fundamental de pagar imposto. De acordo com (Nabais, 2012 p.64), “os deveres fundamentais seriam os deveres jurídicos do homem e do cidadão que, por determinarem a posição fundamental do indivíduo, têm especial significado para a comunidade e podem por esta ser exigidos”.

Uma vez abordada a cidadania como uma condição de todo o cidadão e por via disso, compreendido o pagamento do imposto como um dever fundamental, e tendo em atenção o facto de, os deveres fundamentais serem considerados deveres para com a comunidade, e que devem ser exercidos pelos cidadãos na qualidade de contribuintes através do cumprimento das obrigações ético – morais estabelecidas, fica lançado desde já, o desafio de, no Pós Covid 19, todos contribuirmos à medida da nossa capacidade contributiva, para o desenvolvimento do nosso país, rumo ao fim das desigualdades e diferenças no acesso às oportunidades.

5. Conclusão

O contexto no período pós – pandemia da covid – 19 será desafiador, uma vez que, se por um lado, teremos problemas sociais, económicos, políticos e outros, a requererem solução adequada e nalguns casos pontual. Noutros casos, teremos o exercício do poder público, por meio do sistema fiscal, que deverá agir em conformidade com os ditames da lei, exigindo o cumprimento do dever fundamental de pagar imposto, ainda que este exercício não surte os efeitos desejados em termos de volume de receita arrecadada, pois são poucos os contribuintes que pagam o imposto no país.

Deste modo, o estudo em pauta buscou elucidar e chamar a atenção para a consciencialização permanente do cidadão/estudante sobre a necessidade de contribuir na medida da sua capacidade contributiva para o melhoramento ou criação de condições de vida adequadas para todos os segmentos e extractos sociais da sociedade.

Necessidade ainda mais premente quando situações como, a actual pandemia da covid-19, deixou a nu, todas as dificuldades/insuficiências que os sectores – chave do país enfrentam, como por exemplo, o sector da educação. A educação para a cidadania, e em particular a cidadania fiscal, é um dos processos que pode ser utilizado na formação de atitudes e comportamentos dos cidadãos, que em último se expressará pelo pagamento de impostos.

Para uma reflexão e compreensão sobre o tema, foram abordados aspectos como a educação, a educação fiscal, a educação para a cidadania e foi observado como um dever fundamental do cidadão, o pagamento de imposto. Por isso, no pós covid-19, as instituições de ensino e sobretudo as universidades são chamadas a consciencializar sobre a importância social do tributo, promovendo e inculcando o espírito de cidadania a todos os estudantes em particular e a todos membros da sociedade, em geral, em busca incessante do melhoramento da qualidade de vida, de modo global.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas na educação brasileira em tempos de covid-19. *EmRede-Revista de educação à distância* 7.1 (2020): 257-275.
- BIJEGA, Graciele Lehen. Cidadania no Brasil: A nossa jovem democracia em risco. *Revista Espirades* (2019): 78 - 90
- CADORIN, Caroline Tonin. “EDUCAÇÃO FISCAL: trajetória, perspectiva e prática cidadã transformadora” *Revista de educação do Idesu. Uruguai*, v1225 (2017): 1-15.
- CARDONA, Maria João et al. *Guia de Educação Género e Cidadania, 1º ciclo*. Edição CIG (comissão para a cidadania e a igualdade de Género), Portugal, 2011
- CARVALHO, Carliane De Oliveira. Releitura de conceito de Estado democrático. *Revista de teorias da democracia e direitos políticos* 4.1 (2018): 18 – 38
- FEITOZA, Fernanda Bezerra Martins. Cidadania, Direitos e Política Social. *Ciências Jurídicas e sociais Aplicadas* 3.1 (2020): 18 – 30
- FERREIRA, Luiz António Miguel, Cidadania: conceito e implicações em relação às crianças, aos adolescentes, aos portadores de deficiência e ao administrador de empresas. 2004 Disponível em: www.revistajustitia.com.br/artigos/54xc10.pdf Acesso em 8 de Junho de 2018
- HENRIQUES, Mendo e outros. *Educação para a cidadania*. 1ª edição. Plátano editor, Lisboa, 1999

- IVO, Ítalo José Brandão. Os mecanismos premiaiais do programa de estímulo à cidadania fiscal do Estado do Piauí. 2018
- Lei do Sistema Nacional de Educação – Lei nº 6/92, de 6 de Maio
- LIMA, Arthur Luis Pinho de. Cidadania Fiscal e o programa Nota Legal. (2011)
- LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. 3ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1967
- MARTINS, Marcos Francisco. “Todos educam para a cidadania.” Cadernos de Pesquisa 26.1 (2019): 149 - 166
- NABAIS, José Casalta. O dever fundamental de pagar impostos: contributo para a compreensão constitucional do estado fiscal contemporâneo. Edições Almedina S.A., Coimbra, 2012
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Lições de axiologia educacional: temas educacionais. Universidade Aberta, Lisboa, 1993
- PEREIRA, Sílvia Raquel. 089. O conceito de cidadania na complexidade cultural hodierna: revisitação dos conceitos de cidadania, educação e cultura. Atas do XIV Congresso SPCE Ciências, Culturas e Cidadanias. 2019
- PESSANHA, Manuela e outros. Psicologia da Educação. Porto: Editora Plural Editores, 2014
- PINSKY, Carla Bassanezi. História da cidadania. 2ª edição, Editora contexto, São Paulo, 2003
- POMAR, Clarinda et al., Guia de Educação Género e Cidadania, 2º ciclo. 1ª Edição, Edição CIG (comissão para a cidadania e a igualdade de Género), Portugal, 2013
- PRÍNCIPE, Lisandra Marisa, and Juliana Diamante. Desmistificando a educação não-formal. Qualis Sumaré – Revista Acadêmica Eletrônica 6.2 (2016)
- SPONCHIATO, Diogo. Coronavírus: como a pandemia nasceu de uma zoonose. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-pandemia-zoonese/>> Acesso em Junho de 2020
- TEIXEIRA, José Márcio Reis. Políticas Públicas Envolvidas no meio urbano na busca do direito à cidadania, 2019
- VEIGA, Américo Martins. A Educação Hoje: a realização integral e feliz da pessoa humana. 7ª edição. Portugal, Editorial Perpétuo Socorro, 2005

Implementação de estágios profissionalizantes no período de COVID-19: uma experiência dos cursos de Licenciatura em ensino Básico e em Ciências Ambientais

Ana Paula Luciano Alich Camuendo¹⁰

Elídio Eugénio David Naene Madivádua¹¹

Resumo

O presente artigo é resultado de reflexões sobre a implementação de estágio pedagógico e técnico-profissional nos cursos de Licenciatura em ensino Básico e Ciências Ambientais respectivamente na Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo) no período de COVID-19. Assim, falar de supervisão pedagógica num contexto de formação inicial implica repensar nas práticas implementadas na UP com a finalidade de estimular e desenvolver competências, atitudes autónomas, participativas e colaborativas dos futuros professores e técnicos de outras áreas. Este tema enquadra-se no eixo “Que didáticas, dinâmicas do ensino, avaliação e outras, em contexto de crise e como recurso a plataformas tecnológicas? A fundamentação teórica baseou-se nos saberes dos teóricos como Pimenta & Lima (2011), Tczani (2011), Medeiros (2012) e outros. A partir de uma abordagem qualitativa fez-se análise de dados obtidos, através do questionário aplicado aos estudantes do 4^o ano do curso de Licenciatura em ensino Básico e os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências de Ambientais. O estudo permitiu concluir que os estagiários avaliam positivamente a sua experiências de realizar o estágio profissionalizante no período de COVI-19 apesar dos desafios que este processo impôs como a falta de internet, falta de transporte para o local de estágio devido a limitação do número de passageiros, falta de infraestruturas tecnológicas nas instituições, falta de capacitação para o uso das plataformas recomendadas, problemas de comunicação com os encarregados de educação e falta de recursos para providenciar o acesso as plataformas. Também, consideram condições necessárias para a realização de estágio a disponibilização de kits de equipamento e material de higiene e segurança, uso de recursos tecnológicos para a supervisão das actividades de estágio, capacitação de todos os intervenientes no uso de plataformas de forma que certas actividades possam ser desenvolvidas em casa para evitar as deslocações diárias.

Palavras-chave: Estágio profissionalizante, Tecnologias educacionais, supervisor, Tutor

¹⁰ Doutorada em Educação/Currículo pela Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, docente da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática na Universidade Pedagógica de Maputo e pesquisadora do CEPE.

¹¹ Licenciado em Ciências de Educação, Mestrando em Desenvolvimento curricular na Faculdade de Educação na UEM, docente da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia na Universidade Pedagógica de Maputo

1. Introdução

A realização de estágio profissionalizante na formação de professores e de outros técnicos é fundamental para garantir a qualidade dos graduados, pois é o momento em que os formandos têm a oportunidade de vivenciar a situação real da sua futura profissão.

De acordo com o Regulamento Académico, o estágio profissionalizante é uma actividade curricular articuladora da teoria e prática que garantem o contacto experiencial do praticante com situações psicopedagógicas, didácticas e laborais concretas, possibilitando a inserção do futuro graduado no mercado de trabalho, apoiando actividades de extensão ou treino profissional e que a sua implementação deve ser obrigatória na modalidade real (UP, 2017a).

Nesta perspectiva, o estágio é realizado nas escolas e nas instituições parceiras, garantindo o aprimoramento de conhecimentos técnicos e científicos, a observação e a interação com os funcionários que actuam em diferentes sectores. De salientar que, no processo de estágio são envolvidos vários intervenientes a destacar, o supervisor que é docente da UP-Maputo a quem lhe é atribuído um grupo de estudantes; um ponto focal que é representante das instituições parceiras que viabiliza os contactos com os representantes da UP, visando a busca de soluções para os diferentes problemas que podem ocorrer ao longo da vigência do acordo de parceria; um tutor que é professor da escola ou formador do Instituto de Formação de professores ou ainda o agente empresarial/técnico Profissional que acompanha, apoia e orienta o formando e, por último o estagiário que é o discente da UP que realiza o estágio pedagógico ou técnico profissional (UP, 2018b).

Para Motta & Silva (2012) o desafio da educação é evitar que haja ofício sem saberes e saberes sem ofício, isto é, deve-se garantir uma articulação entre os saberes e o ofício em todos os cursos. Neste contexto, o estágio contribui para que o formando se integre na sociedade, por meio de uma adaptação a sua futura profissão.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) como recurso indispensável para o processo de ensino-aprendizagem (PEA) estava eminentemente relacionada a implementação dos currículos na modalidade a distância. Contudo, com o advento da pandemia de COVID-19, estes recursos foram expandidos também para a modalidade presencial, dado que através do decreto presidencial nº 11/2020 de 30 de Março determinou-se que as instituições de ensino deveriam encerrar e adoptar estratégias que permitissem a continuação

das actividades lectivas com os estudantes fora das instituições, garantindo desta maneira o PEA.

No caso dos estagiários do curso de Licenciatura em Ensino Básico havia sido acordado que a supervisão seria presencial e iniciariam com o estágio logo depois de se apresentarem nas escolas. No entanto, o estado de emergência decretado pelo presidente da república implicou a reconstrução de estratégias onde os estagiários consideraram haver condições para desenvolverem as suas actividades dado que os alunos ficariam em casa, mas os professores das escolas continuariam a trabalhar no sentido de providenciar o material de aprendizagem.

Na sequência, os estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Ambientais que estavam a realizar as suas actividades em instituições parceiras também continuaram a desenvolver as suas actividades, respeitando as medidas de prevenção anunciadas pelo Ministério da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Neste sentido, a supervisão das actividades do estágio continuou a ser feita, através de plataformas identificadas pela instituição (plataforma Moodle, emails, whatsapp, Google Classroom, Zoom, etc). Para além destas ferramentas, foi usado o sistema de mensagens (sms) e chamada de voz para a comunicação com os estagiários, o que nos tempos quem correm, não constitui problema porque a construção do conhecimento dá-se através de múltiplas possibilidades.

Assim, o presente artigo pretende trazer algumas experiências de realização de estágio no período de COVID-19 com recurso as TIC's como forma de incentivar os demais estagiários e supervisores da UP-Maputo, contribuindo para a melhoria de qualidade de ensino. A pergunta que orienta esta pesquisa é: **até que ponto as TIC's podem possibilitar a realização de estágio no período de COVID-19?**

2. Objectivos

2.1. Geral

- ✓ Reflectir sobre a organização e implementação dos estágios profissionalizantes com recurso às TIC's na UP-Maputo.

2.2. Específicos

- ✓ Caracterizar as percepções dos estudantes sobre os desafios da realização do estágio no período de COVID-19;
- ✓ Identificar as dificuldades dos estagiários face ao uso das TIC's;
- ✓ Propor estratégias de supervisão do estágio, com recurso às TIC's, no período de COVID-19;

3. Questões científicas

- ✓ Quais são as percepções dos estudantes sobre a realização do estágio no período de COVID-19;
- ✓ Que dificuldades os estagiários enfrentam no uso das TIC's;
- ✓ Que estratégias podem ser adoptadas pelos supervisores no período de COVID-19.

4. Fundamentação teórica

4.1. Conceito de estágio profissionalizante

Vários autores apresentam, de certo modo, alguma uniformidade relativamente ao conceito de estágio. Segundo Pimenta & Lima (2011), o estágio é um período académico onde podemos conhecer os avanços e os conflitos existentes entre a teoria e a prática, o qual constitui-se como um momento indispensável para a formação técnica, pois o conhecimento teórico é a base para uma boa prática que possibilita uma rica vivência no campo de actuação. Deste modo, compreende-se que o estágio permite o formando interagir com as situações presentes no mercado de trabalho tendo como base os conhecimentos adquiridos na formação.

Na sequência, Almeida & Pimenta (2014) referem que o estágio é laboratório para desenvolver habilidades essenciais para a profissão e que farão diferença na actuação do graduado no mercado de trabalho, sendo esta uma experiência transformadora não só para a formação académica, mas para o desenvolvimento de autonomia, capacidade de gestão do tempo, capacidade de portar e se relacionar adequadamente em um ambiente corporativo, entre outras.

4.2. Funções/importância do estágio profissionalizante

O estágio contribui para que o formando tenha a oportunidade de vivenciar situações que favorecem o movimento de acção-reflexão-acção sobre a sua prática, o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, a percepção das dificuldades que o sector produtivo enfrenta, além de permitir que o mesmo se integre na sociedade por meio de adaptação a sua futura profissão (Pimenta & Lima, 2011). Estes autores referem, ainda, que o estágio proporciona ao formando a participação de actividades em situação real facto que contribui para o aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e relacionamento humano que permite também o *feedback* entre a universidade e os empregadores. Estes factos justificam a realização de estágios sob forma de projecto de intervenção adoptados pela UP-Maputo.

Para Barreiro & Gebran (2006), o estágio traz uma série de benefícios para os formandos, entre os quais: possibilita a aplicação prática dos conhecimentos teóricos obtidos na formação; facilita e antecipa a autodefinição face à futura profissão; reduz o impacto da passagem da vida estudantil para a profissional, possibilitando a identificação das dificuldades e busca da forma de aprimoramento; proporciona uma comunicação eficaz, através dos relatórios que elaboram, além de incentivar o exercício do senso crítico e estímulo a criatividade e proporciona a atitude responsável como respeito, disciplina, assiduidade, pontualidade a ética profissional, etc.

4.3. Influência das TIC's no ambiente educacional e no estágio profissionalizante

No contexto actual, dominado pela TIC's, o papel do professor deve ser redimensionado como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem onde as novas tecnologias promovem a busca crescente por criação e inovação de práticas educativas diferenciadas no sentido em que sejam necessárias infraestruturas adequadas que permitam a utilização de novos meios no processo educativo (Aguiar, 2006). Neste sentido, o desafio da escola contemporânea é aprender a lidar com a tecnologia e transformá-la em aliada da educação, pois é realidade que os computadores, *tablets*, *smartphones* e outros meios fazem parte processo educativo do século XXI (Ibid:20).

Segundo Leite et al. (2011), o desenvolvimento tecnológico ainda não chegou para todos e a maioria dos indivíduos não tem acesso ao conhecimento sobre ele, cabendo a escola agir sobre eles, colocando as TIC's ao serviço dos alunos para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, Tczani (2011), refere que as TIC's têm possibilitado mudanças na produção de conhecimentos renovados a uma velocidade espantosa, além de permitir a reorganização didáctica, pedagógica, curricular, pois a facilidade de acesso às informações disponibilizados pelas tecnologias proporciona uma nova forma de ensinar e aprender.

Assim, para que tais mudanças ocorram é importante a formação contínua dos professores, pois não é possível fazer uma escola renovada se estes continuarem a utilizar metodologias tradicionais que não se adequam a realidade.

Para Medeiros (2012), muitos professores não buscam a mudança para a sua prática educacional, mantendo as características tradicionais pelo facto de não saberem quais os recursos tecnológicos a aplicar, por não estarem qualificados para utilizar as tecnologias em suas práticas como também pela ausência desses recursos. O mesmo autor refere que, não basta ter recursos tecnológicos na instituição, mas sim é preciso conhecer bem o seu funcionamento,

pois a inserção das TIC's nas práticas pedagógicas não deve ser visto como modismo, mas como um instrumento capaz de incrementar e enriquecer o PEA.

Um estudo realizado por Leite et al (2011) com um grupo de estagiários revelou, através de um questionário, que os recursos tecnológicos mais utilizados no estágio foram computadores, vídeos e aparelhos de som apesar de existir um conjunto de recursos desde data show, softwares educativos, Televisão, jogos educativos, email, etc. Para esta autora, o computador é um recurso didático que possibilita não só a transmissão, mas também a construção de conhecimentos, tornando-se uma importante ferramenta que facilita a comunicação e permite juntar a escrita, a fala com rapidez, flexibilidade e interação.

Na mesma perspectiva, Gomes (2008) refere que, o vídeo quando bem explorado torna-se uma importante ferramenta para a construção do conhecimento, visto que contempla a linguagem audiovisual, promove a aprendizagem e auxilia na comunicação do conhecimento. Este autor acrescenta que, o vídeo deve ser utilizado para suscitar discussões, debates, enriquecer conteúdos, incentivar a produção audiovisual, introduzir novo conteúdo, estimular a curiosidade, entre outros.

5. Metodologia de trabalho

Através de uma pesquisa qualitativa realizou-se um estudo de caso, onde participaram 20 estagiário, sendo 10 do curso de Licenciatura em Ensino Básico e 10 do curso Licenciatura em Ciências Ambientais que realizaram o estágio no período de emergência (1º semestre de 2020). Tratou-se de uma amostra disponível (McMillan & Schumacher, 2011), pois os resultados obtidos não poderão ser generalizados a todos estagiários de outros cursos da UP-Maputo.

A presente pesquisa é caracterizada, segundo Lakatos & Marcon (2009), como descritiva porque busca identificar dentro de um grupo específico a relação dos estagiários com as tecnologias de informação e comunicação/plataformas. Os dados foram recolhidos através de um questionário *online* que permitiu compreender o que os estagiários fizeram e o que pensam acerca do estágio profissionalizante no período de COVID-19.

Os inquiridos foram atribuídos códigos, por exemplo, LEB2, onde “LEB” representa estudante do curso de Licenciatura em Ensino de Básico e “2” número de ordem e “LCA” representa estudante do curso de Licenciatura em Ciências Ambientais e “3” número de ordem.

Após a aplicação do questionário foi feita análise de conteúdo das questões abertas com base no conjunto de categoriais definidas *a posterior*. A validade das afirmações dos estudantes

está limitada ao contexto do estudo (Kumar, 2011). Relativamente a perguntas fechadas recorreu-se a análise estatística, através de tabelas e gráficos.

6. Apresentação e discussão dos resultados do estudo

Relativamente a pergunta 1, 2 e 3 sobre as características dos estagiários (idade e género e experiência profissional), de acordo com os dados da tabela 1, a maioria dos inquiridos (80%) são do sexo masculino e quase todos (95%) têm alguma experiência profissional, com a excepção de um estagiário que não tem nenhuma experiência.

Tabela 1: Características dos estagiários

Faixa etária	Género		Experiência profissional	
	Feminino	Masculino	Sim	Não
25-29	1	3	5	
30-35	2	9	9	1
36-40	1	4	5	
Total	4	16	19	1
Percentagem	20%	80%	95%	5%

De seguida apresenta-se algumas transcrições que ilustram as respostas dos estagiários: “Sou técnica nos serviços distritais da educação, Juventude e Tecnologia de Namaacha” (LEB4); “Professora do ensino básico desde 2009” (LEB5); “Docente de Biologia no colégio adventista da Liberdade” (LEB2); “Docente do ensino primário desde 2010” (LEB10); “Tenho experiência como técnico de recursos Humanos” (LCA1); “Técnico de saúde” LCA4; “Sou polícia da intervenção rápida” (LCA6); “Secretário Doméstico” (LCA7).

Assim, o facto de a maioria dos estagiários já terem alguma experiência profissional, no nosso entendimento, pode constituir-se num factor que favorece a integração dos mesmos no local de estágio.

7. Em sua opinião, qual é o papel do estágio profissionalizante?

Da análise das respostas apresentadas pelos inquiridos acerca do papel do estágio profissionalizante observa-se que todos têm informação da importância desta actividade curricular na sua formação profissional como evidenciam as seguintes transcrições:

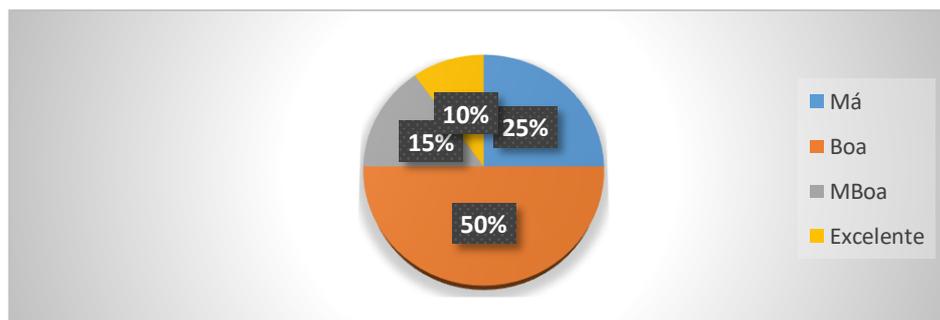
“Tem o papel de integrar progressivamente, o estudante em contextos reais de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a formação de especialistas de educação que saibam fazer gestão do currículo, diferenciar a aprendizagem e a autoformação.” (LEB2); “O estágio profissionalizante constitui uma das etapas da formação dos estudantes e com o COVI D-19,

permitiu que o estagiário continuasse a realizar as suas actividades, adaptando-se à nova situação de dificuldades que vão surgindo na sua vida profissional” (LEB8); “O estágio profissionalizante é de extrema importância na formação em qualquer área mas especialmente na formação de professores, permite a integração do estagiário no contexto real do ensino e aprendizagem de uma certa classe ou disciplina; contribui para a formação de um professor com saberes teóricos e práticos” (LEB9); “O papel estágio profissionalizante é conciliar os conhecimentos teóricos adquiridos na escola, no sector de estágio, de forma a prover o estudante de conhecimentos mais sólidos sobre o seu curso, e ajuda-lo a propor medidas mais realísticas através da prática” (LCA1); “O estágio profissionalizante é relevante porque treina e dá a oportunidade aos estudantes para aplicarem os conhecimentos técnicos adquiridos durante a sua formação e, também, preparar os mesmos através de acções concretas e sólidas para a vida profissional” (LCA5).

As afirmações apresentadas pelos inquiridos dão-nos indicação de que estes possuem conhecimentos sobre a matéria, pois Pimenta & Lima (2011) afirmam que o estágio contribui para que o formando tenha a oportunidade de vivenciar situações que favorecem acção-reflexão-acção sobre a sua prática, permitindo que o mesmo se integre na sociedade por meio de adaptação a sua futura profissão.

8. Como avalia a sua experiência de realização do estágio no período de COVID-19?

Gráfico 1: Experiência da realização do estágio profissional no período de COVID-19



No concernente à avaliação da experiência de realização de estágio no período de COVID-19, nota-se que o total de 75% dos inquiridos consideram boa, apesar de cerca de 25% ter afirmado que foi má não no sentido de não ter valido apenas, mas pelo facto de terem tido muitas dificuldades devido a situação de emergência que se vive. As transcrições que se seguem ilustram algumas justificações apresentadas pelos estagiários.

“Avalio a experiência de realização do estágio como boa, pois pude ver *in-loco*, como é feita a avaliação do impacto ambiental, o plano de lavra, porém o tempo não foi suficiente para adquirir mais conhecimentos práticos devido a pandemia de COVID-19” (ELCA1); “A realização do estágio no período de COVID-19 foi muito complicado isto porque, não foi possível desenvolver certas actividades em todos sectores em conjunto devido ao distanciamento social e a rotatividade dos funcionários”(LCA2); “Foi complicado porque só pelo facto de estar com receios pela forma de contágio da doença e da circulação diária, possível contacto cada funcionário e tinha que me adaptar a nova postura devido a doença que deixou a todos em estado de alerta” (LCA3); “Eu avalio a minha experiência de realização do estágio como muito boa, apesar da pandemia de COVID – 19, e eu considero as dificuldades como desafios, e vejo mais oportunidades para aprender” (LCA5); “Boa, mas tive um contacto muito curto com os alunos para apoiar nas suas aprendizagens”. (LEB2); “Foi uma experiência visto que depois do decreto presidencial tivemos que elaborar as fichas de actividades de aprendizagem que iam servir como guião para os nossos alunos” (LEB3); “Pude adquirir experiência de organização de ensino em condições adversas como as da pandemia do COVID-19” (LEB6); “Como resultado da pandemia de COVID-19, o estágio teve uma característica diferente do normal, sobretudo na segunda fase, a de leccionação de aulas onde participei na elaboração de fichas de actividades de aprendizagem a serem enviadas para os alunos através do encarregados da educação que na semana seguinte recebíamos dos mesmos para a correcção” (LEB9).

Assim, tendo em consideração as opiniões dos inquiridos é fundamental uma reflexão sobre este assunto, pois a adaptação a nova realidade obriga todos os intervenientes do processo educativa a encontrar estratégias que possam ajudar a tornar as práticas e estágios profissionalizantes realizáveis em tempo de COVID-19 tanto na escola como nas instituições parceiras onde ocorrem os estágios para cursos que não são de formação de professores.

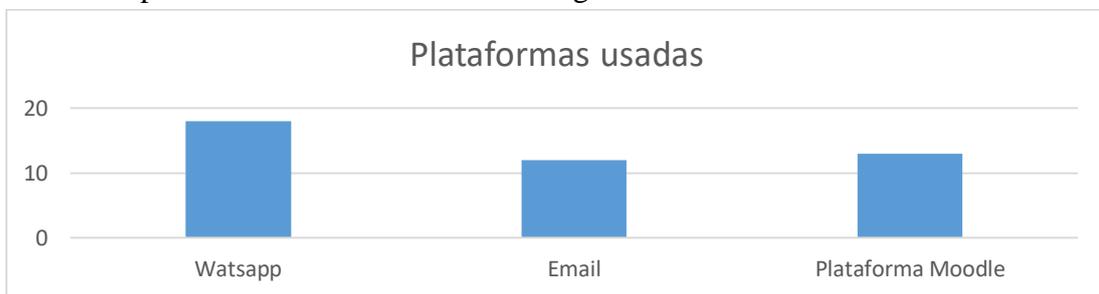
Relativamente as questões 6 e 7 sobre os recursos tecnológicos utilizados pelos estagiários na interação com o tutor e com o supervisor, todos afirmaram que utilizaram recursos tecnológicos, sendo telemóvel (100% com supervisor e 75% com o tutor), o computador (100% com supervisor e 25% com tutor) e internet 100% como se pode observar na tabela que se segue.

Tabela 2: Recursos utilizados pelos estagiários na interação com o supervisor e tutor

Recursos tecnológicos utilizados na interação com supervisor e tutor							
Interveniente	Computador	%	Telemóvel (sms)	%		Internet	%
Tutor	4	25	16	75		20	100
Supervisor	20	100	20	100		20	100

Deste modo, as afirmações dos inquiridos encontram sustento nos argumentos do Aguiar (2006) ao salientar que, o desafio da escola contemporânea é aprender a lidar com a tecnologia e transformá-la em aliada da educação. No entanto, muitos docentes não buscam a mudança para a sua prática educacional, mantendo as características tradicionais talvez pelo facto de não saberem quais os recursos tecnológicos a aplicar e/ou por falta qualificações para a utilização de tais tecnologias em suas práticas bem como pela ausência dos mesmos no contexto educacional (Medeiros, 2012).

9. Que plataformas usou durante o seu estágio?

Gráfico 2: As plataformas usadas durante o estágio

De acordo com os dados obtidos, os inquiridos afirmaram que usaram whatsapp (90%), email (70%) e plataforma Moodle (65%). Estes resultados evidenciam a necessidade de se alocar mais recursos as instituições de ensino, pois nesta fase da pandemia a inserção das TIC's nas práticas e estágios profissionalizantes não deve ser visto como modismo, mas como uma estratégia que poderá garantir a realização das actividades práticas na UP-Maputo.

10. Recebeu alguma capacitação para o uso das plataformas?

Tabela 3: Capacitação dos estagiários no uso das plataformas

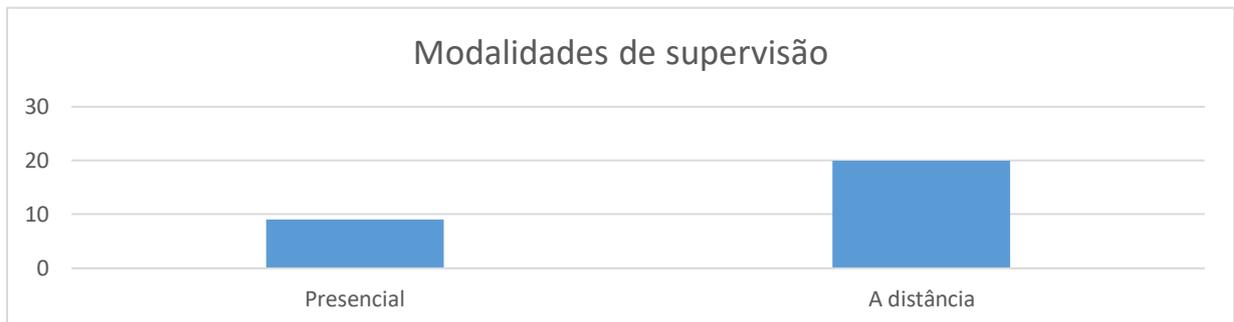
Capacitação no uso de plataformas				Total	
Sim	%	Não	%		%
13	65	7	35	20	100

No concernente à opinião dos inquiridos acerca da capacitação para o uso das plataformas, nota-se que a maioria (65%) afirmou que foram capacitados sendo estes do curso de Licenciatura em ensino Básico na modalidade à distância e os restantes 35% afirmaram que não foram capacitados e os mesmos são do curso de Licenciatura em Ciências Ambientais na modalidade presencial.

De referir que, todo estudante da modalidade à distância recebe capacitação sobre a utilização das TIC's, logo no primeiro semestre do 1º ano, como estratégia para garantir a melhoria de qualidade de ensino, pois as TIC's são ferramentas essenciais para esta modalidade de ensino. Em contrapartida, os estudantes de outros cursos não recebem esta formação. No entanto, dada a situação da COVI-19, apela-se as unidades académicas para que reflectam sobre as possibilidades de capacitação os seus estudantes.

11. Teve supervisão/acompanhamento durante o seu estágio?

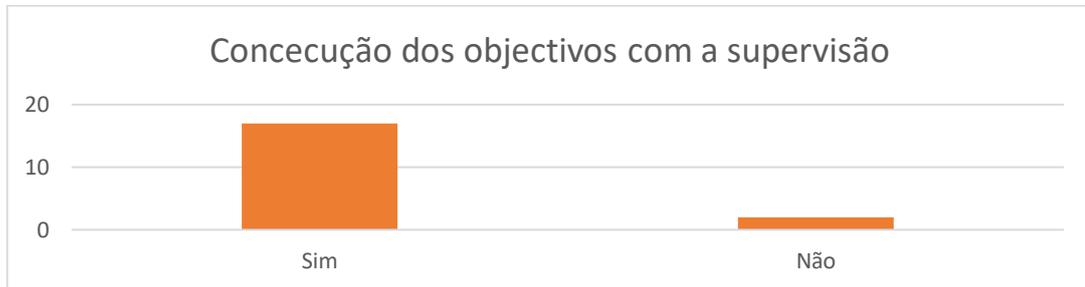
Gráfico 3: Modalidades de supervisão do estágio



Relativamente a esta questão, constata-se que todos os inquiridos afirmaram que tiveram supervisão na modalidade presencial e à distância. Essa situação deveu-se pelo facto do primeiro estado de emergência ter sido decretado no mês de Março, isto é, na fase inicial do estágio onde os mesmos estabeleciam os primeiros contactos com os seus supervisores no contexto da pré-observação. Nesta fase, os estagiários são preparados em seminários sobre as actividades a desenvolver no estágio, incluindo as estratégias metodológicas e tecnológicas de trabalho de campo nas fases seguintes (observação e pós-observação), tal como recomenda DUARTE et al., (2008) ao afirmar que é tarefa do supervisor, entre outras, acompanhar os estagiários em todas as tarefas relativas a esta actividade curricular.

12. Na sua opinião, a supervisão que recebeu permitiu atingir os objectivos do estágio?

Gráfico 4: Opinião dos estagiários em relação a consecução dos objectivos do estágio



No que tange ao alcance dos objectivos do estágio, a maioria (85%), afirmou que alcançou os objectivos. As opiniões dos inquiridos são ilustradas pelas seguintes descrições: “Alcancei porque a estratégia de supervisão com auxílio de plataformas adoptadas serviu para ultrapassar todas as dúvidas que ia encontrando ao longo do estágio” (LEB6); “Apesar o distanciamento social imposto por causa do COVID-19 houve no decorrer do estágio preocupação por parte dos supervisores de manter o contacto, seja por meio da plataforma ou pelo grupo do whatsapp. Em caso de dúvida ou qualquer inquietação também estávamos autorizados a efetuarmos chamadas telefónicas para os supervisores” (LEB9); “Permitiu sim, porém em algum momento senti a falta de uma supervisão presencial, pois esta permite uma interacção mais “realística” do ponto de vista de dúvidas, torna-se mais fácil perceber assim como expor a dúvida” (LCA1); “Sim, atingiu os objectivos do estágio porque cada duvida que necessitasse de esclarecimento, a supervisora esclarecia claramente a dúvida” (LCA2); “Sim Porque através da explicação e manuais orientadas pela supervisora nas primeiras semanas do semestre ajudou-me bastante na elaboração do relatório como também na identificação do problema ambiental no local de estágio”(LCA7); “Não porque o tempo não foi suficiente” (LCA6).

Da análise desse conjunto de afirmações verifica-se que os inquiridos reconhecem que apesar da situação da pandemia que obrigou a mudança de estratégias na implementação do estágio os objectivos foram alcançados, pois Pimenta & Lima (2011) afirmam que o estágio proporciona ao formando a participação de actividades em situação real facto que contribui para o aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e relacionamento humano que permite também o *feedback* entre a universidade e os empregadores.

13. Quais foram as dificuldades que enfrentaram durante o estágio?

Relativamente às dificuldades que os estagiários enfrentaram durante a realização do estágio, os inquiridos apresentam um conjunto, de natureza diversa, como ilustram os depoimentos que se seguem:

“Houve dificuldades começando pelo medo de deslocação a escola, falta de transporte, falta de livros no formato físico para ler e, principalmente, a interacção com o aluno a princípio meus objectivos estavam ligados a interacção pessoal com o mesmo” (LEB1); “Falta de rede da internet e biblioteca no local do estágio” (LEB3); “Contacto com os encarregados de educação, fraco uso de tecnologias por parte dos encarregados de educação” (LEB10); “A grande complicação foi devido a COVID-19 que não permitiu o contacto esperado com vários técnicos dos sectores, dificuldades na disponibilização de informação por parte dos funcionários do local do estágio” (LCA2); “Dada a conjuntura da COVID-19 muitas actividades ficaram pendente, por exemplo as que tinham a ver com deslocação para o campo, por exemplo: reuniões com a população” (LCA4).

Da análise deste conjunto de afirmações, constata-se que os inquiridos apontam várias dificuldades com maior destaque para o transporte dada a limitação do número de passageiros nos transporte públicos como uma das medidas de prevenção do COVID-19 e a falta de internet.

14. Em sua opinião, que condições são necessárias para a implementação de estágio no período de COVID-19?

Em relação as condições necessárias para implementação do estágio no período de COVID-19 todos os inquiridos apresentam opiniões similares ao afirmarem que é fundamental a capacitação sobre o uso dos recursos tecnológicos dos intervenientes do estágio, além da implementação das medidas de prevenção já divulgadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o ministério de saúde. A descrição acerca das condições de implementação do estágio fica bem caracterizada pelos seguintes depoimentos:

“As condições são imprevisíveis, dado às regras impostas pelos serviços sanitário. Onde agente apenas tem que obedecer o estipulado. Todavia, o mais importante que se cumpra com as regras sanitário para preservar a vida” (LCA4); “Para a implementação de estágio no período de COVID-19, são necessárias equipamentos de higiene e proteção do estagiário e direito de transporte para a sua locomoção” (LCA5); “Estágio a distância com o uso de algumas plataformas existentes” (LCA6); “Bom, dever-se-ia implementar o uso dos recursos tecnológicos sob monitoramento de supervisores de modo a avaliar a eficácia dos mesmos e desse modo evitar o contacto pessoal e a propagação do Vírus” (LEB2); “É preciso que se

disponham Kits de higiene pessoal como mascara e desinfetantes” (LEB5); “Uso racional de tecnologias de comunicação e informação, uso de plataformas como aplicativo ZOOM para o contacto e interacção” (LEB10); “Para a implementação do estágio no período do COVID-19, é necessário que se invista nas plataformas do Ensino a distância. Os alunos devem dispor de meios de comunicação que permitam comunicar-se com os professores via vídeo chamada; os estagiários devem ter condições para manter comunicação com os alunos durante o processo de resolução de fichas de leitura” (LEB12).

As afirmações dos inquiridos encontram o sustento nos dizeres do Tczani (2011) ao referir que, as TIC’s permitem a reorganização didáctica, pedagógica, curricular, pois a facilidade de acesso às informações disponibilizados pelas tecnologias proporciona uma nova forma de ensinar e aprender.

15. Que sugestões deixa para a melhoria do estágio no período de COVID-19?

Relativamente as sugestões são apresentadas várias ilustradas pelas seguintes transcrições:

“Capacitar todos funcionários e estagiários sem excepção no uso de plataformas e, que certas actividades possam ser desenvolvidas em casa para evitar as deslocações diárias” (LCA 2); “Recomendo um aumento do período de estágio devido a quarentena e rigorosidade na protecção e prevenção contra a propagação do vírus” (LCA3); “A empresa ou instituição deveriam elaborar plano de actividades executáveis a distância” (LCA7); “Para a melhoria do estágio, recomendaria que se usasse mais os recursos tecnológicos por forma a se evitar maior contacto entre os estagiários e a escola” (LEB6); “Todos os trabalhos para o acampamento do estágio deviam ser enviados, através da plataforma para evitar a mobilidade dos estudantes que estão distantes do centro de recursos” (LEB8).

As sugestões que os estagiários apresentam para melhoria do estágio pedagógico e técnico profissional no período de COVID-19, passam fundamentalmente, pela criação e melhoria das condições tecnológicas, capacitação de todos intervenientes no uso das TIC’s, cumprimento de medidas de prevenção contra a propagação do vírus, entre outras.

16. Conclusões e sugestões

16.1 Conclusões

- Todos os inquiridos possuem conhecimentos sólidos sobre o papel do estágio profissionalizante para o aperfeiçoamento técnico dos formandos;
- A maioria dos estagiários (75%) avaliou a sua experiência de realização de estágio profissionalizante no período de COVI-19 como sendo boa, embora um número significativo (25%) tenha afirmado que não foi boa;
- Relativamente ao uso de recursos tecnológicos quase todos os inquiridos afirmaram que utilizaram apenas telemóvel e computador, apesar dos teóricos afirmarem que a lista desses recursos vai desde do data show, vídeos, softwares educativos, Televisão, jogos educativos, email, entre outros;
- A maioria dos inquiridos (65%) afirmou que foram capacitados no uso das TIC's sendo estes estagiários do curso de Licenciatura em Ensino Básico na modalidade à distância e os restantes 35% afirmaram que não foram capacitados e os mesmos são do curso de Licenciatura em Ciências Alimentares da modalidade presencial cuja capacitação até então não se impunha obrigatória.
- Os inquiridos afirmaram que as condições necessárias para a realização de estágio no período de COVID-19 são: kits de equipamento e material de higiene e segurança, recursos tecnológicos para possibilitarem a monitoria das actividades de estágio à distância, a criação de infraestruturas tecnológicas na UP-Maputo e nos locais de estágio e a capacitação de todos os intervenientes do estágio profissionalizante.

16.2. Sugestões

- Capacitar dos docentes, estudantes, supervisores e tutor em TIC's para garantir o acompanhamento das actividades de estágio via plataforma;
- Providenciar Kits de equipamento e material de higiene e segurança, recursos tecnológicos que possibilitem a monitoria das actividades de estágio à distância, criação e melhoria de infraestruturas tecnológicas na UP-Maputo e capacitação de todos os intervenientes do estágio profissionalizante;
- Capacitar os supervisores da UP-Maputo em estratégias de gestão de práticas e estágio profissionalizantes na modalidade virtual para evitar deslocações.

Bibliografia

- AGUIAR, M. *Psicologia aplicada à administração. Uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ALMEIDA, M. & PIMENTA, S. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARREIRO, I. & GEBRAN, R. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professor*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.
- DIAS, H. et al., *Manual de práticas Pedagógicas*. Editora educar-UP, Maputo, 2008.
- DUARTE, S. et al. *Manual de Supervisão de práticas Pedagógicas*. Editora educar-UP, Maputo, 2008.
- GOMES, F. *Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise*. Rio de Janeiro. Vozes, 2008.
- LAKATOS, E.M. & MARCON, M. *A metodologia Científica*. 5ª Edição, S. Paulo, 2009
- LEITE, L. et al. *Tecnologias educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 5.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 2011.
- KUMAR, R. *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. 3.ed. Londres, Sage, 2011.
- MCMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. *Research in education: A conceptual introduction*. Nova Iorque: Harper Collins, 2001.
- MEDEIROS, J. S. Formação continuada de professores: otimizando o uso de Mídias para construir conhecimentos. In: integração e gestão de Mídias na escola. Maceió, AL: Edufal, pp77-85, 2012.
- MOTTA, M. S & SILEIRA, S. F. Estágio supervisionado e tecnologias educativas: estudo de caso do curso de licenciatura em Matemática. Revista de educação Matemática. São Paulo. V. 14, pp47-65, 2012.
- PIMENTA, S.G. & LIMA, M. S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011
- PRESIDENCIA DA REPÚBLICA: Decreto presidencial nº 11/2020 de 30 de março. In Boletim da República, 1ª série, nº 61.
- TCZANI, T Educação escolar no contexto das tecnologias de informação e comunicação: desafios e possibilidades da prática pedagógica curricular: revista foca, Bauru, 2011 (pp35-45).
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Regulamento Académico*. Maputo, 2017a
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Normas e procedimentos de práticas e estágios profissionalizantes. Maputo, 2018b



Efeitos da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem. Que metodologias a serem adoptadas. Estudo de caso da Escola Secundária Sansão Mutemba - cidade da Beira.

Manuela Remígio Manuel Pery¹²

Marlene Vanessa Marques Jamal¹³

Nelson Castiano Chigande Moda¹⁴

Resumo

O processo de ensino-aprendizagem em tempos de Covid-19 tem sido um dilema no nosso país, principalmente nos aspectos metodológicos adoptados pelas nossas instituições de ensino. Estas, precisam encontrar novos processos metodológicos para se adequarem ao actual cenário imposto pelo Covid-19. O objectivo deste trabalho é de verificar se os procedimentos metodológicos adoptados ao longo do tempo antes do Covid-19, onde habitualmente as turmas numerosas eram consideradas normais, serão os mesmos a serem adoptados no período do Covid-19 onde vigoram decretos que impõem uma redução significativa dos alunos em cada turma. Dai que, igualmente, este artigo aborda algumas flexibilidades metodológico-didáticas a serem implementadas por forma adequar ao cenário que for a vigorar a imposição do decreto restritivo. Pois, se em outros países os professores estão habituados a gerir turmas com uma média de 25 alunos, a mesma experiência não pode ser partilhada pela maioria dos professores em Moçambique, em particular os afectos a Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba. Ademais, foram também sugeridos procedimentos metodológicos-didáticos a serem implementados por forma a não contrariar o distanciamento social imposto pelo decreto, como por exemplo uso de audiovisuais, descarte em grande parte dos métodos comunicativos em detrimento do expositivo. A metodologia de pesquisa foi bibliográfica aliada a pesquisa de campo baseada em experiências didáticas dos pesquisadores. De referir que os dados serão analisados qualitativamente. A pesquisa não apresenta resultados acabados, podendo desta forma abrir espaço para a continuidade, enquanto o processo das novas regras estiver em vigor.

Palavras – chave: Ensino-aprendizagem, metodologias, professores, alunos, Covid-19.

Abstract

The teaching-learning process in Covid-19 times has been a dilemma in our country, mainly in the methodological aspects adopted by our educational institutions. They need to find new methodological processes to adapt to the current scenario imposed by Covid-19. The objective

¹² Mestre em Comunicação para o Desenvolvimento, Universidade Católica de Moçambique - Instituto de Educação à Distância. Mail: manuelapery81@gmail.com

¹³ Mestre em Línguas, Literaturas e Cultura Universidade Licungo – Quelimane-. Mail: vanessa.jamal@hotmail.com

¹⁴ Mestre em Administração e Gestão Educacional, Escola Secundaria Sansão Mutemba . Mail: nel.moda@hotmail.com

of this work is to verify if the methodological procedures adopted over time before Covid-19, where numerous classes were usually considered normal, will be the same to be adopted during the Covid-19 period where decrees are in force that impose a reduction significant number of students in each class. Hence, this article also addresses some methodological-didactic flexibilities to be implemented in order to adapt to the scenario that will impose the restrictive decree. For if, in other countries, teachers are used to managing classes with an average of 25 students, the same experience cannot be shared by most teachers in Mozambique, in particular those assigned to the Mateus Sansão Mutemba Secondary School. In addition, methodological-didactic procedures were also suggested to be implemented so as not to contradict the social distance imposed by the decree, such as the use of audiovisuals, discard in large part the communicative methods in detriment of the expository. The research methodology was bibliographic combined with field research based on the didactic experiences of the researchers. It should be noted that the data will be analyzed qualitatively. The research does not present finished results, thus being able to open space for continuity, while the new rules process is in effect.

Keywords: Teaching-learning, methodologies, teachers, students, Covid-19.

1. Contextualização do estudo

A pandemia de Covid-19 é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, a 1 de Dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado a 31 de Dezembro do mesmo ano. Acredita-se que o vírus tenha uma origem zoonótica, porque os primeiros casos confirmados tinham principalmente ligações ao Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Wuhan, que também vendia animais vivos. Em 11 de Março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto uma pandemia. Até 14 de Julho de 2020, pelo menos 13. 060. 239 casos da doença foram confirmados em pelo menos 188 países e territórios, com grandes surtos nos Estados Unidos (mais de 3 366 515 casos), Brasil (mais de 1 884 967 casos), Índia (mais de 878 000 casos), Rússia (mais de 733 000 casos), Peru (mais de 33 000 casos), Chile (mais de 317 000 casos), México (mais de 299 000 casos), Reino Unido (mais de 290 000 casos), Irã (mais de 259 000 casos), Espanha (mais de 253 000 casos) e Itália (mais de 242 000 casos). Pelo menos 571 817 pessoas morreram (mais de 137 000 nos Estados Unidos, 72 900 no Brasil, 44 800 no Reino Unido, 35 000 no México, 34 900 em Itália, 30 000 na França e 28 400 na Espanha), e mais de 7 215 865 foram curadas.

Em 22 de Janeiro de 2020, foi discutido por um comitê de emergência organizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) se o incidente constituía uma Emergência de Saúde

Pública de Âmbito Internacional sob os Regulamentos Internacionais de Saúde. A decisão foi adiada por falta de informação.

Em 22 de Março, o primeiro caso de Covid-19 em Moçambique foi confirmado, tratando-se de um homem de mais de 60 anos de idade que havia viajado ao Reino Unido. Mais tarde o governo de Moçambique anunciou que a esposa do primeiro infectado havia sido diagnosticada com Covid-19. Mais tarde a esposa de Eneias Comiche, o Presidente do Conselho Autárquico de Maputo, Lúcia Comiche telefonou a um programa de televisão dizendo que ela estava infectada com a doença e o seu marido era o primeiro infectado em Moçambique. Em 6 de Abril, Moçambique tinha 10 casos confirmados, 367 casos suspeitos e o primeiro infectado havia sido recuperado. No dia 8 de Abril, foram confirmados 7 novos casos, seis na província de Cabo Delgado e os restantes na de Maputo.

O Presidente da República Filipe Nyusi decretou o estado de emergência sem confinamento a partir de 1 de Abril, e tem-no prorrogado sucessivamente: em 29 de Abril prorrogou-o até 30 de Maio; em 29 de Maio de novo até ao final de Junho; e a 28 de Junho prorrogou-o por mais 30 dias até 29 de Julho, com algumas ligeiras aberturas, especialmente no que toca ao ensino. Dias depois o Governo, através do seu porta-voz anuncia a retoma gradual das aulas para o dia 27 de Julho, portanto, 48 horas antes do término da última prorrogação.

Para o reinício das aulas presenciais, as escolas, universidades e outras instituições de ensino têm a obrigação de garantir as condições de higiene necessárias para reduzir a possibilidade e risco de contágio. Todavia, não se tem colocado a reflexão sobre as novas metodologias de ensino ou pelo menos a sua flexibilidade, com a excepção de reajuste dos programas temáticos apenas. Aqui reside a preocupação e relevância em desenvolver esta pesquisa com vista a propor abordagens metodológicas.

O Processo de ensino-aprendizagem constituiu desde cedo um campo caracterizado por imensas assimetrias de região para região. Não há dúvidas de que em várias partes do mundo, este processo tem sido conduzido de formas totalmente diferentes. Todavia, existe o padrão universalmente aceite que consiste em alocar os intervenientes do processo, nomeadamente: o professor, o aluno, os conteúdos, o meio e outros recursos. Ademais, pode decorrer em períodos de curto, medio e longo prazo, dependendo dos objectivos preconizados.

Em tempos de Covid-19, os desafios surgem para todos e em todos lugares do mundo inteiro. Infelizmente, trata-se duma situação a ser enfrentada com padrões diferentes, segundo a

realidade de cada território e as condições aí existentes. Para o caso de Moçambique, ao reiniciar as aulas mesmo ainda com focos da pandemia e com casos a crescerem a cada dia, há que ter em conta alguns factores importantes: o rácio professor-aluno e seu impacto atinente a pandemia; a disponibilidade acrescida do efectivo docente; e a estrutura física das salas de aulas existentes.

A avaliar o rácio professor-aluno em Moçambique com mais de 60 alunos por turma, chegando em alguns casos a atingir 120 alunos por turma, coloca o país a redistribuir o efectivo dos alunos por turma para respeitar o distanciamento social, e isto vai directamente implicar ajuste de salas de aulas e requisição ou contratação urgente de mais professores.

Não obstante as dificuldades que aparentam eclodir, o processo de ensino-aprendizagem não registaria uma abolição na sua integra. Novas alternativas metodológico-didácticas, reajustamento dos recursos humanos e materiais, assim como uma nova organização funcional do espaço escolar serão importantes e significativas mudanças a operar.

2. Processo de Ensino-aprendizagem em tempos de Covid-19

É frequente o uso dos substantivos “ensino” e “aprendizagem” para fazer referência aos processos “ensinar” e “aprender”. Raramente fica claro que as palavras referem-se a um “processo” e não a “coisas estáticas” ou fixas. Nem sequer pode ser dito que correspondam a dois processos independentes ou separados. (Kubo & Botome: 2001).

Nesse sentido, é melhor usar verbos para referir-se a esse processo, fundamentalmente constituído por uma interação entre dois organismos (pelo menos no caso de “ensinar”, uma vez que é possível “aprender” sem um professor). Mas as perguntas importantes permanecem. O que é ensinar? O que é aprender? Como se relacionam esses dois processos?

O aspecto a considerar, é que as expressões “ensinar” e “aprender” são dois verbos que se referem, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como resultado da decorrência desse fazer do professor. (op.cit)

Segundo o Dicionário da Língua portuguesa (2013) ensinar significa transmitir conhecimento sobre alguma coisa a alguém; lecionar: ensinar e/ou dar instruções sobre alguma coisa a alguém, isto é, ensinar é “dar instrução a”, “doutrinar”, “mostrar com ensinamento”, “demonstrar”, “instruir” etc.

O processo de ensino-aprendizagem, segundo Libâneo (1990), divide-se em dois momentos, nomeadamente sócio e construtivo. É sócio porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma actividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É construtivista porque o aluno constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afectividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com ajuda do professor.

Neste contexto, essa visão leva-nos a uma atitude socio-construtivista no ensino onde o professor é agente do conhecimento agindo activamente leva o aluno ao objecto de forma contextualizada.

O processo de ensino e aprendizagem tem como mediação o professor e aluno tendo como objectivo a construção do conhecimento que são partes constituintes deste processo. O processo de elaboração é mútuo, professor e aluno agem activamente dentro da construção do ensino, o aluno não é um quadro branco, as vivências de suas geografias devem fazer parte constituinte desse processo. A metodologia em geografia deve ter como base a junção teoria e prática, é a partir desse processo construtivista que é dada a sua importância para analisar o entendimento do meio, é nessa concepção que a vivência ganha uma importância junto com os conteúdos institucionalizados. Nesse sentido, ensinar é a relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21). Freire acredita que durante a prática educativa o docente não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos que são previstos e importantes, mas sim, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (Freire, 1996, p. 28). Se para Freire, ensinar não se limita em ‘transmitir’, fica evidente a necessidade de criatividade educativa do professor, no sentido de trazer inovações ao processo, sobretudo neste tempo de Covid-19. A possibilidade de elaborar mais exercícios para os alunos, preocupar-se com cada um deles e dar seguimento personalizado na sala de aulas. Esta possibilidade numa turma com mais de 100 alunos não era praticável. Nisto, pode-se afirmar que apesar do infortúnio do Covid-19, a pandemia irá positivamente colocar os professores a experimentar de forma audaz novas metodologias e criar mais aproximação ao aluno como ‘indivíduo’ com características únicas e diferentes doutros.

O pensar de maneira adequada permite aos discentes se colocarem como sujeitos históricos activos. Neste sentido, o ensino deve partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão

apresentados no futuro, os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um, diante de sua particularidade, em um aprendizado mútuo entre os sujeitos com objectivo de adquirir e instigar o conhecimento de forma autônoma e prazerosa.

No que tange a aprendizagem, considera-se como sendo aquela que transforma, ou seja, tem que ser transformadora, com diversos saberes reconstruídos entre educadores e educandos, torna-os deste modo sujeitos autónomos, emancipados, questionadores, inacabados. Para Freire (1996, p. 26) “no processo de aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. Com isso, a aprendizagem de Freire é como prática de liberdade contrária a uma prática de dominação e imposição.

Portanto, pode-se de uma forma resumida dizer que o ensino – aprendizagem para Freire significa a possibilidade de abrir espaço ao educando de aprender de forma crítica, criando as suas teorias conforme o mundo que o rodeia para que este seja o real sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado.

2.1. Metodologias de ensino em Tempos de crise em Moçambique

O paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos considerados dentro dos padrões da normalidade. Nas classes do ensino comum, da escola regular, deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente. Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem sócio-econômica, étnica ou cultural. (Carvalho:1998 & Oliveira e Poker:2002). Aqui, neste período restritivo, as necessidades de cada aluno encontram maior espaço para serem atendidas, diferentemente em turmas numerosas que colocavam o professor numa situação bastante complicada influenciando negativamente o alcance dos seus objectivos, por um lado devido a gestão do tempo, e por outro a ineficácia das condições de ensino.

Diante da pandemia Covid-19 que assola o mundo inteiro, como inicialmente nos referimos o governo moçambicano tem se desdobrado na criação de estratégias de modo a conter a propagação rápida da mesma. Dentre as medidas anunciadas pelo governo, consta a suspensão das aulas em todos os estabelecimentos públicos e privados, desde o ensino pré escolar ao universitário. Perante a medida de encerramento das aulas, o MEDH foi desafiado a criar estratégias, de modo a garantir a continuidade das aulas através de outros mecanismos ou

plataformas, a citar: fichas de exercícios, telescola (TV), whatsapp, google classroom, redes sociais e rádios comunitárias. Todavia, estudos moçambicanos, mostram que os pais e/ou encarregados tem muitas dificuldades em fazer o acompanhamento dos alunos. Importa questionar sobre a falta de abrangência das metodologias que o MEDH têm ao seu dispor nesse momento, uma vez que a maior parte dos alunos moçambicanos não dispõem de condições para o acesso as mesmas. Contudo, são as que se impõe no momento como inicialmente nos referimos.

Como sustenta (Savani, 1984, p. 72)

uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a actividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente [...]

Portanto, não existe uma metodologia específica para o processo de ensino-aprendizagem em tempos de crise. Há necessidade de experimentar novas habilidades através de criatividade dos autores do processo (professores, alunos, comunidades e o sistema de educação em si). Alias, Pimenta (2001, p.97) esclarece que entre essas contribuições está a necessidade de promover uma “revisão dos temas clássicos da Didática (ensino, aprendizagem, finalidades do ensino, objectivos, conteúdos, métodos, avaliação) concretamente considerados; revisão dos referenciais históricos e novos conceitos”.

Diferentemente duma pandemia que necessita duma prescrição médica, o processo de ensino-aprendizagem tem que ver com experiências, características dos alunos, condições atmosféricas e físicas do ambiente educativo, idade, nível, conteúdos e seus objectivos. Nem a Escola Mateus Sansão Mutemba, nem o próprio Sistema Nacional de Educação pode impor tais metodologias, elas nascem e se desenvolvem com a experiência e aperfeiçoam-se com a produtividade avaliativa. Por isso, mesmo que a educação venha ao longo dos tempos, sendo alvo de intensos debates e discussões difícil é chegar-se a um consenso, pois a realidade moçambicana é particular, sem nos esquecermos que o sistema de ensino e suas metodologias não são estáticas. Eles assumem uma dinâmica circunstancial.

Sabe-se que cada autor, pedagogo, em seu momento histórico, compreendeu o processo de ensino e de aprendizagem de maneira própria. Assim, cada nova teoria procura substituir as anteriores, porém incorporando em si os elementos das mesmas. Em Moçambique as escolas e suas características requerem metodologias e suas articulações diferentes de outros âmbitos, todavia, mantendo sempre a essencial de ensinar a pensar e não construir uma caixa de ressonância nas novas gerações.

Os métodos deveriam, assim, explorar a curiosidade, as dúvidas e incertezas, a continuidade das idéias, a investigação, a observação e a experimentação. O ensinar e o aprender são para o Dewey “atos correlativos”, afinal “não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu” (Dewey, 1953, p.32). Sabe-se que o raciocinar é algo natural, mas cabe à escola transformar este raciocínio em um exame crítico no qual o espírito do aluno se interesse pelos problemas e se empenhe em buscar formas para solucioná-los de maneira útil. Os materiais precisariam despertar o interesse sem rigidez dogmática, fornecendo informações que permitissem a integração com aquelas que já se possuía num todo coordenado, fazendo parte das experiências. Quando essa integração não fosse permitida, ensinar-se-ia, de acordo com Dewey (1953, p.215) “o aluno a viver em dois mundos diversos: um, o mundo da experiência, fora da escola; outro, o dos livros e das lições”.

Seria mais sensato que o professor da Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba, numa situação em que os alunos tiveram uma longa pausa nas actividades lectivas devido o Covid-19, promovesse com os conteúdos reajustados, o acto mais profundo de ajudar o aluno a pensar, tendo sempre em conta a suas experiências e curiosidades, considerando igualmente o tempo lectivo diário e semanal de acordo com o calendário estabelecido. Ajudar o aluno a se empenhar, desviando-se da preguiça e para tal, é crucial a organização das actividades por nível e características dos alunos, pois há os que dedicaram-se muito durante a suspensão das aulas e outros muito menos ou quase nunca. Devera ser estabelecido um equilíbrio. Dewey (1953, p.36) vê no aluno o sujeito que nestas circunstâncias devera, com auxílio do professor “cultivar o espírito de curiosidade, preservá-lo de desaparecer pelo abuso, de livrá-lo da fossilização da rotina, e de que o ensino dogmático e a aplicação constante a coisas mesquinhas não a dissipem.”

O aluno deveria ser reforçado a cada tarefa e imediatamente a ela, conferindo o acerto ou erro da resposta dada. Em relação à disposição das salas, os alunos poderiam ser agrupados em classes, mas cada um prosseguiria em seu próprio nível. As tarefas e ou exercícios devem ser

reelaborados ao nível de compreensão dos alunos, evitando-se assim somente distribuição de fotocópias e/ou brochuras que trazem suas complicações. Skinner (1972) desenvolveu esse processo com o objectivo de substituir o professor, em algumas situações de aprendizagem, por meio da máquina de ensinar. Sua proposta possibilitaria ao professor a mudança no seu papel, afetando suas práticas tradicionais. As máquinas poupariam tempo e trabalho do professor, e para o caso do processo que praticamente visa recuperar tempo e conteúdos perdidos devido a pandemia, seria importante a duplicação do tempo de estudo, isto é, para além da escola como local, as actividades deveriam ser recomendadas para casa e exigidas escrupulosamente na aula seguinte.

Não há dúvidas que a pedagogia contemporânea, também a que Moçambique implementa, foi influenciada por Skinner, especialmente na perspectiva tecnicista, estando presente na prática docente de muitos professores no final dos anos 60 e início dos anos 70. À luz desses princípios, o trabalho didático foi remodelado, dando ênfase a novos recursos e instrumentos de ensino. Passou-se a ter maior rigor na planificação diária, quinzenal e trimestral tanto em relação à forma como aos objectivos e metas; a produção de livros didáticos foi estimulada; a utilização crescente de recursos áudio-visuais; a preponderância na avaliação quantitativa, dentre outros aspectos ganhou destaque nas escolas, tudo para que se garantisse um controle do processo de ensino e da aprendizagem com total eficácia e eficiência.

Apesar da grande influência da perspectiva tecnicista, seus princípios foram criticados por vários educadores em razão da forma mecanicista e técnica atribuída ao trabalho didático. A partir dessas e outras críticas, novos movimentos educacionais e educadores trazem para a educação outras propostas e olhares ao processo ensino e aprendizagem.

3. Considerações Finais

O reinício das aulas presenciais tem sido alvo de críticas em todos quadrantes sociais. Todavia, todos reconhecem a vitalidade deste processo na vida dos alunos. Se dum lado busca-se assegurar medidas de higiene nas escolas e universidades, através de disponibilidade de água canalizada nas escolas de Moçambique, doutro lado para os professores exige-se elevada reflexão para o acto técnico-executivo em si na sala de aulas. Percebe-se com clareza neste artigo que as metodologias comunicativas na sala de aulas, que são tidas como bastante eficazes no processo, sobretudo na aprendizagem da língua, terão que ser de menor opção para os professores. Actividades de melhoria da fala, como por exemplo pequenas peças teatrais,

simulações e *roleplays* deverão ser evitados como forma de reduzir a exposição dos alunos ao entrarem em contacto físico. As aulas de educação física, por exemplo, poderão ser incentivadas para mais tempo lectivo, mas em espaços abertos e com actividades ou jogos que não requerem apertos, toques, etc., como o jogo de basquetebol. O método expositivo-explicativo, que ao longo dos anos vinha sendo substituído seu maior espaço com actividades de elaboração conjunta, infelizmente terá que tomar seu papel com maior relevância, e neste caso voltaremos a criar, infelizmente o ensino com mais centralidade no professor.

De um modo geral, o actual estágio do capitalismo na revolução científico-tecnológica e na globalização, denota relevância ainda maior à educação. É notório que de uma hora para outra, as aulas presenciais foram substituídas para a modalidade de ensino a distância (EaD). Obrigando professores e alunos a um aprendizado bastante rápido de novas tecnologias de comunicação e informação (TICs). Portanto, os desafios da educação em tempos de pandemia da Covid-19 são inúmeros.

O presente artigo procurou trazer a reflexão e mostrar que existem alternativas e metodologias que podem garantir sim um ensino de qualidade, em soluções que ajudam a driblar a crise mesmo diante de tantos obstáculos. Os professores compartilham de várias inseguranças. Em relação às questões mais técnicas, como por exemplo, dar a aula *online*, gravar vídeos em televisão, preparar materiais que possam ser compartilhados com os alunos, entre outros.

4. Referências bibliográficas

CARVALHO, R. E. (1998). *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, disponível https://www.researchgate.net/publication/250991030_Educacao_inclusiva_um_estudo_na_area_da_educacao_fisica. Acessado em 13 de Julho de 2020

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção Leitura). Disponível em <http://escola-ensino-aprendizagem.blogspot.com/p/paulo-freire.html>. Acesso em 13 de julho de 2020

KUBO, Olga Mitsue & Botome, Sílvia Paulo. (2001). *Ensino – Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais*. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em 13 de Julho de 2020.

LIBÂNEO, José C. (1990). “*Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente – estudo introdutório sobre pedagogia e didática*”, tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.

LIBANELO, José Carlos. (2012). *Escola, Ensino e Aprendizagem. Democratização da Escola Pública*. Junho. Disponível em <http://pesquisaepedagogicas.blogspot.com/2012/06/jose-carlos-libaneo.html>. Acesso em 13 de Junho de 2020.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. (2002). *Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 8, n.2, p. 233-244,

PIMENTA, Selma Garrido. (1996 a 1999) *A pesquisa em didática* -. In: CANDAU, Vera Maria.

SAVIANI, D. (2005). *Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes*. In: LOMBARDI, José Claudinei.

SKINNER, Burhus Frederic. (1978). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.

(Org). (2001). *Didática, currículo e saberes escolares*. (2. ed.). Rio de Janeiro: DP&A

_____(2013). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Nova edição. Porto editora. Disponível em https://www.portoeditora.pt/pdf/DEDLP13ML_20101095.pdf. Acesso em 13 de Julho de 2020.

MULTIVERSIDADE: a obsolescência do perfil da universidade

Pedro H. Massinga Jr.¹⁵

RESUMO

A emergência da doença do coronavírus, COVID-19, atçou controvérsia sobre as funções da universidade. A sociedade demanda da universidade soluções científicas e tecnológicas. Parte da universidade concorda e aproveita a emergência da COVID-19 para prestar serviços, aumentar a visibilidade e o prestígio, e popularizar a terceira missão da universidade. Outros sectores da universidade rejeitam a demanda da sociedade, alegando que a função da universidade é produzir e disponibilizar conhecimento, devendo esta atender somente demandas que se enquadrem nessa função. Os últimos sugerem que, no contexto moçambicano, a incipiência de programas de investigação, de investimento intelectual e financeiro impedem a universidade de satisfazer as demandas e expectativas da sociedade, que a financia e que dela muito precisa, neste período de emergência da COVID-19. A gestão destas tensões na universidade beneficia-se da autonomia universitária: os docentes e/ou pesquisadores, conjugando interesses internos e externos, seleccionam a diversa demanda, as vezes conflituante, criando a “multiversidade”, conceito que sugere a obsolescência do conceito universidade. Esta comunicação baseia-se na pesquisa bibliográfica e análise documental para discutir a obsolescência do conceito universidade, com perfil único.

Palavras-chave: COVID-19, Universidade, Autonomia, Prioridades, Multiversidade

1. INTRODUÇÃO

A Lei do Ensino Superior, Lei 27/2009, de 29 de Setembro, que regula a actividade deste subsistema de ensino, define universidades como “instituições que dispõem de capacidade humana e material para o ensino, investigação científica e extensão em vários domínios do conhecimento. As funções de todas as universidades contemplam (1) formação do capital humano, através do pilar de ensino, (2) produção científica, através do pilar da pesquisa, (3) desenvolvimento comunitário, através do pilar da extensão. A extensão universitária é apresentada, no Plano Estratégico da Universidade Zambeze 2017-2021, como a função da universidade que compreende as áreas de integração com a sociedade em geral, e com a comunidade envolvente em particular.

Com a emergência da COVID-19, uma doença infecciosa causada por SARS-CoV-2, um coronavírus recém-descoberto (WHO, 2020), as funções da universidade têm gerado

¹⁵Doutorado em Química, Universidade Zambeze. E-mail: pedro.massingajunior@uzambeze.ac.mz.

controvérsia. Langa (2020) reflecte sobre a relação entre o poder, a ciência e o papel das universidades, e procura “ilustrar que a excessiva mão interventiva do governo na vida da universidade, em particular a pública, e a concepção popular e instrumentalista da ciência, pode ser uma combinação perniciosa e perpetuar a miséria da universidade como instituição capaz de produzir conhecimento...”

Para este autor, a noção de ciência, mesmo concebida na sua versão mais aplicada de resolução de problemas da sociedade, não obedece a urgência de expedientes políticos imediatistas. “O tempo da ciência não é igual ao tempo da (urgência) política” (LANGA, 2020). Na sua reflexão, o autor referiu-se às invenções da ciência que resolveram preocupações da sociedade, como a tuberculose, para enfatizar a importância “de programas de investigação, de investimento intelectual e financeiro avultado”, e da subordinação destes ao tempo da ciência e não da política (LANGA, 2020). O autor entende que a capacidade de uma universidade fazer seja o que for de forma significativa para a sociedade, é directamente proporcional a sua autonomia de decidir o que, quando e como fazer, sem receber orientações (ordens) do poder (LANGA, 2020).

Langa (2020) parece estar em sintonia com Botomé, citado por Calderón (2004) como tendo afirmado existir confusão entre “funções” e “actividades” da universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão são actividades e não “funções” da universidade! A função da universidade, sua espinha dorsal, é somente a produção e disponibilização do conhecimento. Para Botomé, esta é a função essencial que deve orientar as actividades da universidade, pelo que esta deve somente atender as demandas que se enquadrem nessa função (CALDERÓN, 2004). Este último autor discorda, e alerta que limitar a função da universidade à produção e disponibilização do conhecimento é colocar, à universidade, uma camisa-de-força, impossibilitando-a de responder aos desafios da universidade contemporânea, e tornando-a cada vez mais distante dos cidadãos que a financiam e que dela precisam, nomeadamente a sociedade. Nesta perspectiva, o desenvolvimento natural da universidade estará comprometido, pois a universidade continuará sendo uma “torre de marfim”, instituição anacrónica, desfasada no tempo (CALDERÓN, 2004).

No contexto moçambicano, considerar a geração de conhecimento original como função principal da universidade é impossibilitá-la de responder as demandas e expectativas contemporâneas, distanciando-a da sociedade e do mercado, particularmente neste período de

emergência da COVID-19. Por isso, esta comunicação discute a obsolescência do conceito universidade, com perfil único, preservando a universalidade de áreas de conhecimento (ciências sociais, ciências naturais, etc), e a proeminência do conceito “multiversidade”, que selecciona a demanda diversa, conjugando interesses internos e externos, as vezes conflitantes, para priorizar missões específicas, atender plenamente algumas demandas e outras não, com base na sua autonomia, gerando universidades com perfis diferentes.

2. A EMERGÊNCIA DA COVID-19 E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

Decorrente da emergência da COVID-19, e para prevenir a propagação da pandemia, salvaguardar a vida humana e a saúde pública, a 1 de Abril de 2020, entrou em vigor o Estado de Emergência, em Moçambique. Entre as medidas temporárias de excepção adoptadas para esse período, consideradas necessárias, adequadas e proporcionais, destacam-se (DECRETO 12/2020): (i) a quarentena domiciliária selectiva de 14 dias, (ii) a restrição e limitação da liberdade de aglomeração e aproximação de pessoas, particularmente em eventos e locais públicos, (iii) o distanciamento social mínimo de 1,5 metros entre as pessoas em locais públicos, (iv) a etiqueta da tosse ou uso de máscaras, (v) a lavagem e/ou desinfecção regular das mãos, (vi) o limite máximo de 1/3 de passageiros nos transportes colectivos, etc.

A aplicação destas medidas, no contexto moçambicano, tem sido um grande desafio. Em outros países em desenvolvimento, medidas de quarentena não foram eficazes em 2009, no surto da gripe H1N1, e em 2014, na epidemia da Ébola (DEL RIO e MALANI, 2020). Por sua vez, o uso de máscaras em aglomerados não teve aderência superior a 50%, em estudos conduzidos por MacIntyre *et al.* (2009) e Elachola *et al.* (2014). Em Moçambique, sectores da sociedade em geral, e da universidade em particular, desafiam esta última para assumir a concepção popular e instrumentalista da ciência, assente na ideia de resolução de problemas da sociedade, e promover medidas adicionais ou alternativas tendentes a prevenção e combate à pandemia COVID-19.

A demanda por uma participação plena da universidade fora da academia, tanto nas comunidades marginalizadas como nas empresariais não é nova. McCowan e Schendel (2015) afirmam que preocupações sobre o impacto do ensino superior são comuns a muitos países, devido a pressão sobre os orçamentos públicos, e a necessidade de justificar a alocação de dinheiro dos contribuintes, por um lado, e por outro, devido as elevadas expectativas colocadas sobre a universidade para resolver desafios contemporâneos complexos e urgentes, incluindo o

aquecimento global e epidemias emergentes. Para estes autores, nos países pobres do hemisfério sul, não é surpreendente a maior pressão para a universidade demonstrar o impacto, pois os fundos públicos são mais escassos e os desafios da sociedade são demasiados (MCCOWAN e SCHENDEL, 2015).

3. O PEES 2012-2020 E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

No Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) 2012-2020, as instituições deste subsistema foram desafiadas a responderem às necessidades do país, de uma forma dinâmica, desenvolvendo ensino, investigação e extensão para fortalecer a capacidade intelectual, científica, tecnológica e cultural, num contexto de uma sociedade em crescimento. No documento em referência, um dos objectivos estratégicos é “promover actividade sistemática e a excelência na investigação, ensino, extensão, prestação de serviços e nas acções transversais”. A prestação de serviços é, no âmbito do PEES 2012-2020, a utilização da capacidade e dos recursos de uma instituição de ensino superior (IES) para gerar rendimentos (materiais ou não), sem uma conexão necessária ao ensino e à investigação, mas podendo conduzir a um maior prestígio e visibilidade da IES.

No PEES 2012-2020 reclama-se a falta tradição da maior parte das IES em tirar proveito das oportunidades que diversos clientes, incluindo o governo, colocam no mercado para a prestação de serviços e, admite-se a falta de motivação para competir com empresas privadas de consultoria e serviços, mesmo quando as IES's ofereçam melhor relação custo/qualidade.

4. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

A partir de meados da década de 1990, assistiu-se o crescimento exponencial de IES's privadas e também públicas, em Moçambique, a maioria das quais desempenham suas funções de acordo com a demanda do mercado. McCowan e Schendel (2015) reconhecem que, em todas as regiões, a expansão dos sistemas de educação superior trouxe à universidade novos grupos socio-económicos, maior diversidade cultural e de níveis de formação, bem como de expectativas académicas.

Os custos de expansão da universidade têm levado os governos a pressionarem as universidades para justificarem o financiamento público, geralmente, através do impacto social e económico directo e mensurável (MCCOWAN e SCHENDEL, 2015). Para Calderón (2004), as mudanças económicas e sociais provocaram a obsolescência de certas concepções acerca do papel da

universidade, criando universidades com perfis diversos, ao invés de uma instituição monolítica, com um único perfil. Actualmente, a homogeneização das universidades limita-se somente a sua condição de IES's, sendo a homogeneidade das suas funções questionável (CALDERÓN, 2004): Será que toda universidade forma cidadãos autónomos, críticos, polivalentes e criativos? Será que toda universidade produz novos conhecimentos por meio da realização de pesquisas? Será que toda universidade professa claramente um forte compromisso social e realiza actividades de prestação de serviços à comunidade?

A vocação homogénea da universidade alterou-se com o tempo, e as universidades atendem a demandas cada vez mais diversificadas, provenientes de diversos sectores da sociedade (CALDERÓN, 2004): (1) formar profissionais; (2) desenvolver pesquisa científica; (3) contribuir para o desenvolvimento económico, social e tecnológico; (4) assessorar o poder público na formulação de políticas; (5) prestar serviços e consultorias para aprimoramento do mercado e da sociedade; etc.

5. O ESTADO MOÇAMBICANO E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

Em Moçambique, a necessidade de quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico é reconhecida na Lei 1/2018, de 12 de Junho, que procede a revisão pontual da Constituição da República. Nesse âmbito, o Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo, nos termos da lei. Às instituições públicas do ensino superior, IPES's, o Estado consagra personalidade jurídica e autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa, sem prejuízo da adequada avaliação da qualidade do ensino. Para estas, o Estado aloca uma dotação orçamental através do e-Sistafe¹⁶, usando o Modelo de Elaboração do Orçamento (MEO), ilustrado na Tabela 1, adaptado da Lei 3/2020, de 22 de Abril, que aprova o Orçamento do Estado para o ano de 2020.

Tabela 1. Rúbricas do Orçamento do Estado alocado às IPES's em Moçambique

Designação da Despesa (rubrica)	Despesas com o pessoal	Bens e Serviços	Transferências Correntes	Bens de Capital	TOTAL
--	-------------------------------	------------------------	---------------------------------	------------------------	--------------

O MEO (Tabela 1) é genérico, coloca os valores totais nas respectivas rúbricas, sem subdivisão conforme as funções estatutárias de docência, investigação e extensão universitária. No MEO,

¹⁶ e-Sistafe: plataforma informática do Sistema de Administração Financeira do Estado (SISTAFE)

as prioridades de cada IPES não são visíveis nem claras para todas as partes interessadas: quais das funções estatutárias, docência, investigação ou extensão, são realizadas ou priorizadas pelas IPES's? Assim, parece difícil comprovar a obsolescência da concepção da universidade como instituição monolítica, com perfil único. Porém, examinando as leis que aprovam o Orçamento do Estado em cada ano, pode-se acompanhar a evolução do orçamento alocado às IPES's. Com base nesses orçamentos anuais, dificilmente as IPES's conseguiriam atender plenamente a diversidade e complexidade das demandas e expectativas procedentes dos diversos sectores da universidade e da sociedade, cujos interesses são opostos, eventualmente. Assim, especula-se que as universidades moçambicanas têm perfis diferentes, optam por missões específicas, e atendem algumas demandas plenamente e outras não.

6. MULTIVERSIDADE: a descaracterização da universidade

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), mais antiga IES em Moçambique, completando 58 anos de fundação, em 2020, prevê transformar-se em universidade de investigação, nesta década. A Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), criada em 2019, como resultado da reforma da ex-Universidade Pedagógica, parece destinada a ser uma universidade de ensino. A Universidade Zambeze (UniZambeze), criada em 2007, no âmbito da expansão das IPES's para reduzir assimetrias regionais, parece assumir a concepção popular e instrumentalista da ciência, assente na ideia de resolução de problemas da sociedade. Durante o Estado de Emergência, a UniZambeze iniciou a formulação de desinfetantes de mão, vulgo álcool gel, com base em resíduos derivados de bananas e laranjas, entre outras iniciativas tendentes a prevenção e combate à pandemia COVID-19.

Tendo em conta interesses também opostos, eventualmente, decorrentes da diversidade e complexidade das demandas e expectativas dos diversos membros da própria comunidade universitária em relação a universidade, Calderón (2004) sugere que a gestão das tensões internas assenta na autonomia das IES's e dos seus membros, a qual permite manter uma diversidade de frentes de actuação, ainda que algumas sejam residuais. Nesta lógica de universidade que selecciona a diversa demanda, conjugando interesses internos e externos, as vezes conflituantes, surge o conceito de “multiversidade”, desenvolvido pelo ex-presidente da Universidade da Califórnia, Clark Kerr (CALDERÓN, 2004).

Em oposição à universidade tradicional, a universidade contemporânea desempenha suas funções não somente a partir dos interesses e expectativas dos seus membros, mas também a

partir das demandas dos diversos sectores da sociedade. Assim, a universidade continua a ser conduzida por factores endógenos, mas também passou a orientar-se por factores exógenos. Parte da universidade é pautada pelo carácter pragmático e utilitário em relação às demandas externas, redefinindo sua missão em função da sociedade e do mercado. Esta universidade renova-se continuamente, oxigenando sua função e existência (CALDERÓN, 2004).

Langa (2020), ao defender que a capacidade da universidade fazer seja o que for de forma significativa para a sociedade é directamente proporcional a sua autonomia de decidir o que, quando e como fazer, parece não reconhecer a universidade como um corpo de professores e estudantes com interesses e expectativas eventualmente opostos, cuja autonomia permite uma diversidade de frentes de actuação, e diversifica os perfis da universidade, criando a “multiversidade” - universidades com perfis diferentes, que priorizam missões específicas, atendem plenamente algumas demandas internas e/ou externas, mas não todas, de acordo com a sua autonomia.

A “multiversidade” representa o colapso da concepção tradicional de universidade, mas não da respectiva autonomia. Pelo contrário, é a autonomia da universidade que sustenta a “multiversidade”, possibilitando coabitação da universidade como entidade de produção livre, autónoma e desinteressada de conhecimentos, com universidade como entidade sensível a demanda imediata e diversificada da sociedade e do mercado. A “multiversidade” reconhece a autonomia que confere autoridade à universidade para definir seus próprios caminhos perante o mercado e a sociedade, bem como para definir o âmbito do seu compromisso e responsabilidade com os financiadores. Calderón (2004) apoia a “multiversidade” e alerta sobre a emergência da universidade mercantil, considerando-a como o modelo de universidade para o presente e para o futuro, e que representa o reencontro da universidade com suas origens, quando tinha perfil diferenciado e relações mercantis explícitas.

7. MULTIVERSIDADE E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

Ao procurar “ilustrar que a excessiva mão interventiva do governo na vida da universidade, em particular a pública, e a concepção popular e instrumentalista da ciência, pode ser uma combinação perniciosa e perpetuar a miséria da universidade como instituição capaz de produzir conhecimento”, Langa (2020) parece concordar com Botomé, citado por Calderón (2004) como entendendo que se faz confusão entre “funções” e “actividades” da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão são actividades e não “funções” da universidade! A função da

universidade é somente a produção e disponibilização do conhecimento. Para Botomé, esta é a função essencial que deve orientar as actividades da universidade, a qual deve somente atender as demandas que se enquadrem nessa função (CALDERÓN, 2004).

Cumprindo concordar com Calderón (2004), o qual alerta que limitar a função da universidade à produção e disponibilização do conhecimento é colocá-la uma camisa-de-força, impossibilitando-a de responder aos desafios da universidade contemporânea, e tornando-a cada vez mais distante dos cidadãos que a financiam e que dela precisam, nomeadamente a sociedade e o mercado. Nesta perspectiva, o desenvolvimento natural da universidade estará comprometido, pois a universidade continuará sendo uma “torre de marfim”, instituição conservadora, desfasada no tempo (CALDERÓN, 2004).

Langa (2020) ao referir-se às invenções da ciência que resolveram preocupações da sociedade, como a tuberculose, e enfatizar a importância “de programas de investigação, de investimento intelectual e financeiro avultado”, bem como a subordinação destes ao tempo da ciência, reconhece que é impensável, no contexto moçambicano, considerar a geração de conhecimento original como função principal da universidade. Portanto, parece conveniente não limitar a função da universidade moçambicana à produção e disponibilização do conhecimento, sob o risco de impossibilitá-la de responder as demandas e expectativas contemporâneas, distanciando-a da sociedade e do mercado que a financiam e que dela precisam, neste período de emergência da COVID-19, bem como antes e depois.

A orientação do apoio ao ensino superior, pelos governos e organizações supranacionais, passou da esfera das fundamentações *deontológicas* para as *funcionalistas*: as justificativas de financiamento passaram a ser baseadas em contribuições para o desenvolvimento local, nacional e mundial, balançando a (urgência) política e a cadência da ciência, ao invés de um compromisso com a investigação científica ou a busca da verdade como um fim em si mesmo (MCCOWAN e SCHENDEL, 2015). Com efeito, nos anúncios das agências de financiamento ao ensino superior, tanto governamentais como das organizações supranacionais, observa-se que maior parte do financiamento passou a ser condicionado a subordinação conjugada ao tempo (cadenciado) da ciência e da (urgência) política.

Neste contexto, ganha proeminência o conceito “multiversidade”, que consagra perfis diferentes às universidades, para que estas atendam as demandas conforme a sua autonomia.

Em Moçambique, evidências apontam para maior procura pelo ensino do que pela pesquisa e pela extensão. Por isso, não parece legítimo reclamar que a essência da universidade nacional é pesquisar, e de acordo com o tempo da ciência. Sustentar que a função principal da universidade é a pesquisa somente bloqueia a existência de mercado diversificado em termos de instituições, produtos e serviços universitários (CALDERÓN, 2004).

Importa esclarecer que até início do século 20, a maioria das universidades britânicas adoptavam o modelo humboldtiano, que incentivava os estudantes a buscar ideias originais, através de pesquisa (CLARK¹⁷ apud MCCOWAN e SCHENDEL, 2015), enquanto as universidades nas respectivas colónias incentivavam formação em habilidades e conhecimentos específicos para trabalhar dentro da burocracia colonial (AJAYI¹⁸ *et al.* apud MCCOWAN e SCHENDEL, 2015).

Um dos motivos centrais da reconfiguração da universidade contemporânea é a demanda por impacto imediato no âmbito económico e social. A actual concepção da universidade requer demonstrações, preferencialmente através de indicadores quantitativos, do impacto económico e social positivo na sociedade, e contrapõe-se a concepção da universidade como uma "torre de marfim", constituindo um cenário constante de discussões de políticas contemporâneas no ensino superior (MCCOWAN e SCHENDEL, 2015).

Neste período de emergência da COVID-19, parece oportuno a universidade explorar a concepção popular e instrumentalista da ciência, assente na ideia de resolução de problemas da sociedade, para desenvolver uma estratégia de actuação baseada no uso efectivo da propriedade intelectual.

8. PROPRIEDADE INTELECTUAL E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

O estágio de desenvolvimento alcançado por vários países, incluindo os EUA e, nos anos recentes, a China, tem sido imputado ao investimento na pesquisa e inovação. Agências

¹⁷ Clark, B. (Ed.). *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press, 1993.

¹⁸ Ajayi, J.; Goma, L.; Johnson, G. *The African experience with higher education*. Accra: Association of African Universities in association with James Currey and Ohio University Press, 1996.

nacionais e internacionais divulgam várias oportunidades de financiamento à pesquisa e inovação, cujo aproveitamento pelas IES's moçambicanas não é integral.

Pesquisadores baseados em Moçambique não têm conduzido pesquisas e/ou inovações considerando o potencial de patentabilidade da invenção e/ou inovação, não obstante ter vigorado desde 2008 até 2018, a Estratégia da Propriedade Intelectual de Moçambique. No documento desta Estratégia era apresentada a seguinte importância transversal e vantagens da propriedade intelectual:

- Estimula a criatividade e a inovação, através da compensação pelo trabalho realizado pelos criadores e inovadores e a tutela dos direitos da propriedade intelectual adquiridos;
- Valoriza os conhecimentos técnico-científicos através da sua utilização na realização dos objectivos do desenvolvimento nacional;
- Atrai o investimento estrangeiro, através de um sistema jurídico efectivo, na protecção dos direitos da propriedade intelectual;
- Promove a resolução dos problemas locais das populações através de soluções proporcionadas pelos criadores e investigadores;
- Incentiva a investigação e a inovação baseadas na realidade concreta do país;
- Torna o país mais atractivo para os pesquisadores evitando a fuga de cérebros e proporcionando o *brain gain*.
- Facilita o acesso à informação tecnológica e à transferência e disseminação da tecnologia;
- Facilita a transferência e a aplicação dos conhecimentos produzidos nas universidades e nas instituições de pesquisa para a indústria e para outros sectores relevantes;
- Gera receitas para as universidades, instituições de pesquisa e empresas que produzem conhecimento;
- Protege o investimento despendido na investigação científica;
- Evita a usurpação do conhecimento ou a sua utilização ilegítima;
- Combate as práticas contrárias à lealdade de concorrência;
- Agrega valor aos produtos nacionais;
- Tutela e preserva o saber local, as expressões culturais e de folclore;
- Dinamiza a indústria cultural;
- Valoriza a produção dos artistas e compensa o esforço realizado pelos mesmos;

- Assegura, protege, promove e beneficia as comunidades na exploração do conhecimento tradicional.

Considerando este leque de vantagens, parece surpreendente que a propriedade intelectual não seja explorada efectivamente pelas IES's e pelos agentes económicos nacionais. Mundialmente, é reconhecido o estímulo e impacto que a utilização do sistema de propriedade intelectual fomenta no desenvolvimento tecnológico, económico e social.

Por isso, considerando a celebração do Dia Mundial de Propriedade Intelectual, 26 de Abril, a UniZambeze organizou um *webinário* institucional sobre Uso Efectivo da Propriedade Intelectual pela Universidade, que promoveu o perfil mercantil da universidade.

A universidade mercantil é caracterizada por Calderón (2004) como uma instituição que preconiza flexibilidade, variedade e diversidade. Trata-se de uma universidade-empresa orientada ao atendimento de demandas da sociedade e do mercado, conforme a sua autonomia. É um modelo de entidade universitária prestadora de serviços na área da educação e do conhecimento, que molda, define e renova permanentemente suas actividades, tendo como eixo a função de capacitar os recursos humanos necessários para o desenvolvimento da sociedade e do mercado. A universidade mercantil não descarta actividades complementares como a pesquisa pura ou aplicada, assessorias e consultorias; sua existência depende da demanda intra- e extra-institucional, da missão e da visão de cada IES, dos nichos de mercado institucionalmente definidos e da viabilidade financeira de cada projecto. A universidade mercantil é flexível e não se fecha em modelos únicos e rígidos, podendo assumir formas variadas, como dedicar-se prioritariamente ao ensino, ou à pós-graduação e pesquisa, ou especializar-se em uma área de conhecimento, não preservando a universalidade de campo (ciências sociais, ciências naturais, etc). Nos limites da Lei e outros instrumentos reguladores do ensino superior e das políticas e estratégias de desenvolvimento nacional, a universidade mercantil conjuga sua autonomia e missão institucional, com a demanda e a viabilidade financeira para desenvolver cursos e programas, actividades de iniciação científica, projectos e programas de pesquisa e/ou de extensão, etc. (CALDERÓN, 2004).

9. GARANTIA DE QUALIDADE E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

O Decreto 46/2018, de 1 de Agosto, que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES's, diferencia-as quanto a missão e quanto a dimensão. Esta última

corresponde ao grau de abrangência dos domínios de conhecimento ou volume das áreas de saber abarcadas por cada tipo de IES. Assim, as universidades são IES's de Classe A, abarcando maior volume de áreas de saber. Quanto a missão, as universidades são as IES's com maior número de funções, incluindo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Independentemente da sua personalidade jurídica e autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa, as universidades estão sujeitas a sistemas de avaliação inerentes a mercados transparentes, com informações que orientam tomada de decisões informadas por todas as partes interessadas. O Decreto 63/2007, de 31 de Dezembro, aprovou o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) e, como órgão implementador, criou o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Este órgão iniciou a avaliação da qualidade do ensino superior, na sua fase piloto, em 2014, e desde 2017 passou à fase efectiva, acreditando os cursos ministrados pelas IES's, visando assegurar o seu funcionamento dentro dos padrões de qualidade definidos (CNAQ, 2017).

O Manual de Avaliação Externa de Cursos e/ou Programas, editado pelo CNAQ, apresenta 9 Indicadores principais de qualidade, contemplando 36 padrões e 229 critérios de verificação. O Indicador 1 é referente a missão e objectivos gerais da Unidade Orgânica, e contempla 2 padrões de qualidade e 16 critérios de verificação. O padrão 1.1 estabelece que a Unidade Orgânica que ministra o curso avaliado deve ter a missão claramente expressa, ser relevante, ser divulgada e estar relacionada com as estratégias de desenvolvimento institucional e do sector socio-económico do País. Isto reforça a necessidade da universidade responder as demandas e expectativas contemporâneas, não se distanciando da sociedade e do mercado que a financiam e que dela precisam, particularmente neste período de emergência da COVID-19.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência da COVID-19 avivou a controvérsia em relação as funções da universidade. No contexto moçambicano, a existência residual de programas de investigação, de investimento intelectual e financeiro tornam ilusória a geração de conhecimento original como função principal da universidade. A autonomia da universidade permite manter uma diversidade de frentes de actuação, possibilitando coabitação da universidade como entidade de produção livre, autónoma e desinteressada de conhecimentos, com universidade como entidade sensível a demanda imediata e diversificada da sociedade e do mercado. Nesta lógica de universidade que

selecciona a diversa demanda, conjugando interesses internos e externos, as vezes conflituantes, desponta o conceito de “multiversidade”, sugerindo a obsolescência do conceito universidade, com perfil único.

REFERÊNCIAS

- CALDERÓN, A. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, v.44, n.2, p.104-108, 2004.
- DEL RIO, C.; MALANI P. 2019 Novel coronavirus - important information for clinicians. **Journal American Medical Association**, v.323, n.11, p.1039-1040, 2020.
- ELACHOLA, H.; ASSIRI, A.; MEMISH, Z. Mass gathering-related mask use during 2009 pandemic influenza A (H1N1) and Middle East respiratory syndrome coronavirus. **International Journal of Infectious Diseases**, v.20, p.77-78, 2014.
- LANGA, P. **Pentear a careca - Poder, universidade e ciência em tempos do COVID-19**. Carta de Moçambique, Maputo, 6 de Mai. 2020. Carta do Fim do Mundo. Disponível em: <https://cartamz.com/index.php/carta-do-fim-do-mundo/item/5065-pentear-a-careca-poder-universidade-e-ciencia-em-tempos-do-covid-19>. Acesso em: 08 Maio 2020.
- MACLNTYRE, C. *et al.* Face mask use and control of respiratory virus transmission in households. **Emerging Infectious Diseases**, v.15, n.2, p.233-241. 2009.
- MCCOWAN, T.; SCHENDEL, R. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. In: SILVA JUNIOR, J. *et al* (Org.). **Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputa**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.
- MOÇAMBIQUE. CNAQ. **Manual de Avaliação Externa de Cursos e/ou Programas**. 2ª Ed. Maputo: CNAQ, 2017, 103 p.
- MOÇAMBIQUE. **DECRETO nº 63/2007, de 31 de Dezembro, Aprova o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) e cria o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ)**. Disponível em: <https://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Colectanea-de-Legislacao-do-Ensino-Superior>. Acesso em: 05 Junho 2020.
- MOÇAMBIQUE. **DECRETO 46/2018, de 1 de Agosto. Aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES's**. Disponível em: <https://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Decreto-46-2018-de-1-de-Agosto> -

[Aprova-o-Regulamento-de-Licenciamento-e-Funcionamento-das-IES-e-revoga-o-Decreto-48-2010-de-11-de-Novembro](#). Acesso em: 05 Junho 2020.

MOÇAMBIQUE. **Decreto 12/2020, de 2 de Abril. Aprova as medidas de execução administrativa para a prevenção e contenção da propagação da pandemia COVID-19, a vigorar durante o Estado de Emergência.** Disponível em:

http://www.open.ac.uk/technology/mozambique/sites/www.open.ac.uk/technology/mozambique/files/files/Decreto_12_2020_de_2_de_Abril_BR_64_I_SERIE_2020.pdf. Acesso em: 08 Abril 2020.

MOÇAMBIQUE. **Estratégia da Propriedade Intelectual de Moçambique 2008-2018.**

Disponível em: http://ttatm.sarpam.net/wp-content/uploads/Mozambique/MOZ-IP-strategy-2008_2018-PORT.pdf. Acesso em: 08 Junho 2020.

MOÇAMBIQUE. **LEI 27/2009, de 29 de Setembro. Lei do Ensino Superior.**

Disponível em: <https://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Colectanea-de-Legislacao-do-Ensino-Superior>. Acesso em: 08 Junho 2020.

MOÇAMBIQUE. **LEI 1/2018, de 12 de Junho. Lei da revisão pontual da Constituição da República.** Disponível em:

<http://www.cconstitucional.org.mz/content/download/1131/6546/version/1/file/Constituicao+da+Republica+Mocambicana+-BR+2018.pdf>. Acesso em: 06 Junho 2020.

MOÇAMBIQUE. **LEI 3/2020, de 22 de Abril, Aprova o Orçamento do Estado para o ano de 2020.** Disponível em:

http://www.mef.gov.mz/index.php/documentos/instrumentos-de-gestao-economica-e-social/orcamento-de-estado/oe-2020/876--200/file?force_download=1. Acesso em: 06 Junho 2020.

MOÇAMBIQUE. MINED. **Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020.**

Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2012/plano-estrat%C3%A9gico-do-ensino-superior-2012-2020-6706>. Acesso em: 08 Junho 2020.

UNIZAMBEZE. **Plano Estratégico da Universidade Zambeze 2017-2021.**

Beira:Unizambeze, 2017. 43 p.

WHO. **[What is a coronavirus?](#)** 2020. Disponível em:

<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 01 Abril 2020.

Ensino Superior em Moçambique Durante a COVID – 19: Uma avaliação do percurso das aulas baseada em experiências dos estudantes

Pércio António Chitata¹⁹
Domingos Arcanjo António Nhampinga²⁰

RESUMO

O presente estudo faz uma abordagem das experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem por estudantes do ensino superior em Moçambique com o objectivo de aferir as condições sob as quais os estudantes tiveram aulas durante a vigência do Decreto de Estado de Emergência imposto pela pandemia da *COVID – 19* e reflectir sobre a qualidade de ensino neste período. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, no qual a obtenção de dados foi a partir da administração de um formulário electrónico, com recurso ao *google form*, distribuído segundo uma amostragem autogerada e a análise foi feita com auxílio de aplicativos estatísticos *Excel 16* e *HBM SPSS 26*. Os resultados indicam que a qualidade de ensino não foi das melhores no período em análise, motivada por: uso de plataformas não adequadas para um ensino online; incumprimento de actividades curriculares planificadas; inadequação de materiais fornecidos aos alunos para aprendizagem no modelo *e-learning*; falta de meios ou o não domínio dos mesmos para aceder adequadamente às matérias e as plataformas de ensino, o que de maneira significativa contribuiu para a insatisfação dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem no período em análise.

Palavras – chave: vivências, pandemia, ensino superior, qualidade.

ABSTRACT

The present study approaches the experiences lived in the teaching-learning process by students of higher education in Mozambique with the aim of assessing the conditions under which students had classes during the term of the State of Emergency Decree imposed by the pandemic of COVID - 19 and reflect on the quality of teaching in this period. This is a quantitative study, in which data was obtained from the administration of an electronic form, using the google form, distributed according to a self-generated sample and the analysis was performed with the aid of statistical applications Excel 16 and HBM SPSS 26. The results indicate that the quality of teaching was not the best in the period under analysis, motivated by: use of platforms not suitable for online teaching; non-compliance with planned curricular activities; inadequacy of materials provided to students for learning in the e-learning model; lack of means or lack of mastery of them to properly access the subjects and teaching platforms, which significantly contributed to students' dissatisfaction with the teaching-learning process in the period under analysis.

Keywords: experiences, pandemic, higher education, quality.

¹⁹ Mestre em Estatística. Docente na Universidade Púnguè. Mail: chitatapercio@gmail.com

²⁰ Doutorando em Ensino, Filosofia e História de Ciências (UFBA). Docente na Universidade Púnguè. Mail: daanhampinga@gmail.com

0. INTRODUÇÃO

No mês de Dezembro do ano 2019, na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, na China, foi reportada uma doença respiratória causada por um vírus designado *SARS-CoV-2*, da família *Coronavírus*, a qual viria a ser vulgarmente conhecida como *COVID – 19*. Devido à sua alta capacidade de transmissão, a doença, rapidamente infectou à muitos milhares de pessoas na China e espalhou-se pela Europa, Austrália, América e África, afectando a quase todos os países do mundo e com um crescimento exponencial relativamente ao número de infectados e mortos, tendo sido declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), uma pandemia.

Em consequência da falta de um tratamento específico para a cura da *COVID – 19*, a OMS emite, regularmente, orientações sobre as medidas de restrição que os países, em função do seu risco de propagação da doença, devem adoptar. Estas medidas, dependendo da evolução da doença e da capacidade do sistema de saúde de cada país, passam pelo cancelamento de actividades que congregam muitas pessoas (jogos, espectáculos, conferências, etc.), limitação da circulação de pessoas, encerramento de locais de diversão, encerramento de fronteiras e confinamento obrigatório.

Em Moçambique, após a constatação do alto risco de importação da doença para o país, como consequência da evolução da doença nos países vizinhos (África do Sul, Zimbabwe, Zâmbia e Malawi), o Presidente da República, Filipe Jacinto Nyusi, anunciou no dia 20 de Março, dentre outras medidas de prevenção, o encerramento de todas instituições de ensino em todos os níveis, o cancelamento de actividades desportivas, a limitação de participantes em eventos e a limitação da circulação de pessoas. Com o evoluir da situação, no dia 30 de Março, através do decreto n.º 12/2020 de 2 de Abril, o Presidente da República declarou Estado de Emergência por um período de 30 dias, com efeitos imediatos, o qual viria a ser prorrogado por mais 30 dias, a 30 de Abril de 2020.

A decretação do Estado de Emergência resultou no agravamento das medidas restritivas e mantendo o encerramento de todas as instituições de ensino, tendo sido orientados os ministérios de tutela a emitirem orientações sobre o decurso das actividades nas instituições públicas e privadas durante o período de vigência do Estado de Emergência. Assim, para continuação das actividades de ensino e aprendizagem, as instituições do ensino superior adotaram o uso das tecnologias digitais para interação estudante-professor e garantir um relacionamento pleno dos alunos com os objectos de saber das disciplinas curriculares, porém,

quebrado o contrato de ensino, sobretudo para estudantes que frequentavam a modalidade de ensino presencial.

Contudo, por consequência da adoção das tecnologias para o ensino, algumas questões surgem e merecem análise do ponto de vista do cumprimento dos programas de estudo e garantia de qualidade. Por exemplo:

- Com o cancelamento das aulas presenciais muitos estudantes, como forma de evitar gastos desnecessários, regressaram para as suas zonas (províncias, distritos, localidades) de origem que por vezes não têm acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nem às redes de telefonia móvel. Com isto questiona-se: como é que estudantes nesta situação estão a ter aulas?
- O uso de TICs ou do ensino-aprendizagem online requiere existência e familiarização com ferramentas adequadas, mas que devido ao carácter brusco da mudança de um regime para outro, numa situação em que o ensino era conduzido numa modalidade (presencial) diferente da actual. Quais plataformas são usadas? São acessíveis a todos os estudantes? Há facilidades para o seu uso? São adequadas para um processo ensino-aprendizagem formal? Existe única plataforma adoptada pela Instituição de Ensino Superior (IES) para evitar que os alunos emigrem de plataforma a outra, dependendo do tempo e disciplina, desperdiçando tempo em aprendizado no manuseio das plataformas?
- A adopção da nova forma de estar e da nova modalidade de ensino trazem experiências diversificadas e por consequência disso, sentimentos. O que os alunos pensam a respeito do seu nível de aprendizagem neste período?

Perante estas inquietações e curiosidades que incidem sobremaneira na qualificação do processo de ensino e aprendizagem orientado por tecnologias digitais, procuramos neste estudo aferir as condições sob as quais os estudantes tiveram aulas durante a vigência do Decreto de Estado de Emergência imposto pela pandemia da *COVID – 19* e refletir sobre a qualidade de ensino neste período.

1. RESPOSTA À COVID-19 EM MOÇAMBIQUE E QUALIDADE DE ENSINO

1.1. Sobre a resposta à COVID – 19

Devido ao crescimento do risco de importação e alastramento da COVID-19, o Governo de Moçambique tomou, como já referenciamos, medidas de contenção que incluíram o

cancelamento de aulas presenciais, abrangendo o ensino superior, o que fez com que o o Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP) tivesse que emitir instruções sobre o decurso das aulas nas IES e estas, por sua vez, implementaram tecnologias de ensino à distância como forma de garantir a observância das medidas decretadas.

Após o anúncio das medidas de contenção, pelo Presidente da República, no dia 21 de Março, o MCTESTP emitiu o Ofício n.º 169/MCTESTP/GM/393/2020, no qual anunciava as medidas de prevenção da pandemia nas IES. Segundo o Ofício, de entre outras actividades, “as IES deveriam elaborar planos de recuperação das aulas e monitorar a sua execução e; conceber planos para ocupação dos estudantes com recurso às TICs”.

O Ofício do MCTESTP seguia a orientação presidencial que viria a ser reforçada pelo Artigo 13 do Decreto n.º 12/2020 de 2 de Abril.

Decorrente do encerramento dos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, em todos os níveis do Sistema Nacional de Educação, assim como os de Educação Profissional, as instituições de tutela emitirão instruções que assegurem o cumprimento dos programas de ensino e o ajustamento dos calendários escolares (Artigo 13 do Decreto n.º 12/2020 de 2 de Abril).

Seguindo estas orientações as IES adoptaram tecnologias ao alcance delas, dos seus docentes e dos seus estudantes para garantir a continuidade da actividade lectiva, fundamentada pelo facto da necessidade de se cumprir com os planos programáticos e o calendário académico. Algumas das ferramentas adoptadas para este acto de ensino foram as que se podem usar pela internet (online), designadamente: Plataformas de ensino à distância habituais das IES (como é o caso da *Moodle*, por exemplo); *Google Classroom*; *E-mail*; *WhatsApp* e; Outras. Entretanto, nem todas estas ferramentas foram concebidas como ambientes de aprendizagem.

O território nacional é vasto e muitos estudantes do ensino superior nas universidades moçambicanas provêm de outros locais diferentes dos de onde as suas universidades se localizam, por vezes sem acesso às tecnologias e redes de telefonia móvel que garantem o acesso aos dados de internet e que com o encerramento das suas IES tiveram que regressar às suas origens, por um lado como forma de evitar circulação desnecessária nos centros urbanos e por outro, como forma de contenção de custos.

Um estudo feito por Mulema, Luís e Injage o qual teve como grupo alvo os estudantes das IES na Província da Zambézia mostra dificuldades apresentadas por estudantes, inerentes ao decurso das aulas. Segundo estes autores,

O acesso aos dados móveis, o acesso à aparelhos tecnológicos e o acesso às plataformas de ensino em uso nas IES não estão ao alcance de todos os estudantes”, ou seja, mais que a metade dos inqueridos no seu estudo revelaram que “a maior dificuldade para o acesso às plataformas era a falta de internet. (Mulema, Luís e Injage, 2020).

Entretanto, segundo o MCTESTP (2020, Abril, 16),

O MCTESTP obteve das operadoras de telefonia móvel, taxas bonificadas para o acesso a dados que variam de entre a isenção de taxas até ao pagamento de um valor mensal de 100,00MT. Estes benefícios estendem-se à toda comunidade académica (Docentes/Estudantes/Investigadores e Corpo Técnico Administrativo) e são usufruídos através do cadastro numa plataforma de gestão de dados criada para o efeito pelo MCTESTP, designada Sistema de Identificação dos Membros da Comunidade Académica e Científica Nacional ou simplesmente, SIMECACIN.

Os resultados das taxas bonificadas podem não se refletir no estudo de Mulema, Luís e Injage por um lado, dado que o estudo pode ter antecedido ou coincido com o período de lançamento da plataforma SIMECAN (com os benefícios relativos às taxas para dados) mas, por outro lado, pode ser por outros factores ainda não identificados, como podem ser os casos de qualidade, divulgação, restrições da plataforma, etc.

1.2. Sobre a qualidade de ensino

A qualidade de ensino é um elemento que gera controvérsia em relação aos seus indicadores. Uns avaliam a qualidade a partir de resultados pedagógicos quantitativos, uns avaliam partindo das facilidades e condições de aprendizagem e outros avaliam tendo em consideração os resultados de todo o processo de formação/aprendizagem – a capacidade do saber fazer. A seguir apresentam-se alguns aspectos inerentes ao conceito “qualidade de ensino/educação”, na óptica de alguns autores. Assim,

A qualidade da educação é um fenómeno complexo e multifacético que deve ser analisado atendendo à várias perspectivas. Da perspectiva pedagógica, é importante que exista eficácia no cumprimento dos currículos. Da

perspectiva cultural é preciso que os conteúdos partam das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirigem. Do ponto de vista social, a educação é de qualidade quando contribui para a equidade mediante a geração de igualdade de oportunidades. Finalmente, do ponto de vista económico, a qualidade refere-se à eficiência do uso de recursos [...] Para aproximar-se à qualidade da educação, tanto a UNESCO como OCDE utilizam o paradigma de insumos-processos-resultados. Nesse sentido, a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela intervêm; assim como com relação ao que ocorre na escola e na aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas com relação às aprendizagens dos alunos, etc. Do mesmo modo, a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos representados pelo desempenho do aluno (UNESCO, 2003, p. 12).

Para Dourado, Oliveira e Santos,

A Qualidade da Educação é um fenómeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos (Dourado, Oliveira e Santos, 2007, p. 9).

“A qualidade de um sistema de educação é determinada pelos seus professores, independentemente da sua estrutura institucional e recursos” (UNESCO, 2011, p. 13).

As afirmações a respeito da qualidade de ensino anteriormente apresentadas abrem um espaço para análise da qualidade do ensino na modalidade adoptada pelas IES em Moçambique durante o período do Estado de Emergência, mesmo na ausência de resultados pedagógicos quantitativos, mas usando para o efeito a perspectiva de condições sobre as quais o processo decorre(u). Portanto, é sobre esses pressupostos de qualidade em que a nossa reflexão se cingirá.

1.3. Sobre o ensino online ou à distância

O Ensino à Distância é “uma modalidade de ensino cujo objetivo é fornecer uma educação aberta e permanente através da superação das distâncias entre docentes e alunos via situações não convencionais” (Costa, 2016, p. 23).

Uma questão intrigante em relação ao ensino no período do estado de emergência é a alteração do contrato pedagógico e o sistema mínimo didático que substitui a sala de aulas e o contacto físico por uma tela de computador (celular ou equivalente), novas exigências de recursos materiais e financeiros, horários “flexíveis” e necessidade de capacidade de manuseio de TICs e de auto-aprendizagem. Estes aspectos directamente afectam um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem escolar, a avaliação, cujos resultados se tornam incógnita entre os envolvidos.

Segundo Costa (2016),

Existe uma necessidade de implementação de uma estratégia de avaliação, na modalidade à distância, diferente da usada no modelo presencial, que se pense numa forma de planificação, execução e avaliação das actividades que não seja individualista e solitária como até agora, infelizmente, ocorre com o ensino presencial. Incute ainda a necessidade do posicionamento crítico para que consigamos olhar para os recursos tecnológicos como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino à distância é mais abrangente e dá facilidades de gestão do tempo e local de aprendizagem do estudante, entretanto, segundo Mercado (2017),

pode ser frustrante, e a frustração pode ser motivada por diversos factores como: ausência de ajuda ou de resposta imediata por parte de tutores ou colegas, instruções ambíguas no curso, problemas técnicos, inadequação do modelo pedagógico aos estilos cognitivos e características pessoais dos estudantes e dificuldades relacionadas com aspectos da situação vital dos alunos.

O ensino à distância pode decorrer com ou sem auxílio de ferramentas tecnológicas. Mas, a modalidade de ensino à distância adoptada pelas IES durante o período de Estado de Emergência socorre-se de ferramentas tecnológicas e da internet. Portanto, trata-se de uma modalidade de Ensino à Distância Online onde as TICs e a internet jogam um papel fundamental.

Em relação à esta modalidade de ensino, acrescenta-se os factores que podem afectar a sua qualidade, que são, segundo Mercado (2017),

Conteúdo do curso desinteressantes para o aluno, insuficiente domínio técnico das TICs, prática do Professor no Ensino à Distância online, falta de competência para a tutoria online, obstáculos na formação

inicial do professor e do tutor online, preparação do aluno para estudar online, dificuldades na interações e trabalhos em grupo, administração do tempo, silêncio e orfandade online, práticas cooperativas ou competitivas no Ensino à Distância, excesso de conteúdo e custo da impressão de materiais pelos alunos, criação de expectativas irreais na Educação à Distância, exercício da tutoria online.

Assim, “o êxito na Ensino à Distância depende de programas bem definidos, material didático adequado, professores capacitados e comprometidos, e mais os meios apropriados para facilitar a interatividade, respeitando a realidade dos alunos a serem atendidos” (Mercado, 2017).

2. METODOLOGIA

2.1. Classificação da pesquisa

A pesquisa levada a cabo é, quanto a sua abordagem, quantitativa por privilegiar testes e técnicas estatísticas para análise de dados, quanto aos objectivos, é descritiva, pois, procura caracterizar o ensino no período da vigência do estado emergência ocasionado pela pandemia do COVID-19 a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes das IES Moçambicanas e quanto aos procedimentos é uma pesquisa de levantamento, por privilegiar um estudo por amostragem do qual a produção de dados foi mediante a aplicação de um questionário.

2.2. População e procedimento amostral

O grupo alvo foram todos os estudantes das IES em Moçambique mas que devido às questões de acessibilidade e tendo em conta o mecanismo de administração do questionário (disponibilizado online, durante uma semana) foi usada uma técnica de amostragem não probabilística autogerada ou bola de neve, como classificada por Malhotra (2011) que, caracteriza-a como um procedimento que constitui a amostra partindo de um grupo de inqueridos que por sua vez e sucessivamente, vão indicando outros. Neste sentido, o questionário foi partilhado aos estudantes através de diferentes plataformas de comunicação digital tal como WhatsApp, Messenger, etc., de onde foram obtidos 770 inqueridos.

2.3. Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados usado foi um questionário administrado através de um formulário electrónico online, construído e administrado usando a ferramenta *google form* e era constituído por um conjunto de questões, maioritariamente de escolha múltipla. Para garantir

que os inqueridos não preenchessem mais do que uma vez o formulário, uma vez que não eram recolhidos dados sobre a sua identidade para efeitos de controlo, por necessidade de garantia do seu anonimato, para responder ao formulário, os inqueridos tinham que acessá-lo através de uma conta *Google* que limitava o número de respostas a uma, por inquerido.

2.4. Técnicas de análise de dados

Para análise de dados usamos técnicas quantitativas. Fizemos uma análise quantitativa dos dados usando procedimentos descritivos (gráficos unidimensionais, gráficos bidimensionais e intervalos de confiança para as médias) para identificar as ferramentas mais usadas e os níveis de satisfação.

3. RESULTADOS

3.1. Caracterização dos inqueridos

O estudo abrangeu 770 inqueridos, dos quais 243 (32%) são do sexo feminino e 527 (68%) são do sexo masculino. Os inqueridos estão distribuídos pelas 11 províncias do país, estando 3 (0.4%) em Cabo Delgado, 25 (3.2%) em Gaza, 68 (8.8%) em Inhambane, 135 (17.5%) em Manica, 89 (11.6%) em Maputo Cidade, 49 (6.4%) em Maputo Província, 29 (3.8%) em Nampula, 4 (0.5%) em Niassa, 71 (9.2%) em Sofala, 246 (31.9%) em Tete e 51 (6.6%) na Zambézia. Estes inqueridos são maioritariamente da Universidade Púnguè - UniPúnguè (348 - 45%) e da Universidade Eduardo Mondlane - UEM (103 - 14%). Outras universidades que tiveram participantes em número considerável são as seguintes:

Públicas

Universidade Zambeze – Universidade Licungo – UniLicungo (58), Universidade Pedagógica de Maputo – UPMaputo (42), e Instituto Superior de Ciências de Saúde – ISCISA (27), UniZambeze (com 25 participantes), Universidade Save (15) – UniSave, Universidade Rovuma – UniRovuma (14), Instituto Superior Politécnico de Tete – ISPT (12) e Universidade Lúrio – UniLúrio (9);

Privadas

Universidade Católica de Moçambique – UCM (30), Universidade Piaget – UNUPIAGET (14), Universidade São Tomás de Moçambique – USTM (11), Universidade Apolitécnica (11) e Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância – ISCED (9).

As idades dos inqueridos variam dos 17 aos 49 anos de idade, estando grande número na faixa dos 22 aos 26 anos (35.7%), seguindo – se a faixa dos 17 aos 22 (28.2%). Dos inqueridos 58% estão inscritos no Regime Laboral, 24% no Regime Pós-Laboral e 18 na Modalidade de Ensino à Distância e abrangem estudantes do 1º ao 6º ano (24.2% do 1º, 23.8% do 2º, 18.7% do 3º, 21.7% do 4º, 10.6% do 5º e 1% do 6º ano).

3.2. Mecanismos de acesso às aulas usados durante o período de Estado de Emergência

Nesta secção apresentamos os resultados sobre as estratégias de interação usadas pelos inqueridos para interação no processo de ensino-aprendizagem com os seus docentes. Com efeito, apresentamos as frequências de uso de aparelhos para o acesso às aulas, titulares dos aparelhos, rede através da qual acessam à internet, plataformas usadas para a interacção com os docentes e o número médio de dias semanal despendido para actividades lectivas.

Em relação aos aparelhos usados (vide a *Figura 1*), 92% dos inquiridos apontaram estar a usar Celular ou o Tablet para terem acesso aos materiais referentes às aulas e segue-se o Computador, com uma frequência de 38%. Poucos estudantes disseram estar a recorrer à material impresso ou a não usar nada. Contudo, estes dados revelam existência de estudantes que não tiveram, devidamente, as aulas durante esta época porque o meio maioritariamente usado pelos que as tiveram não se adequa para aulas de determinadas matérias/disciplinas.

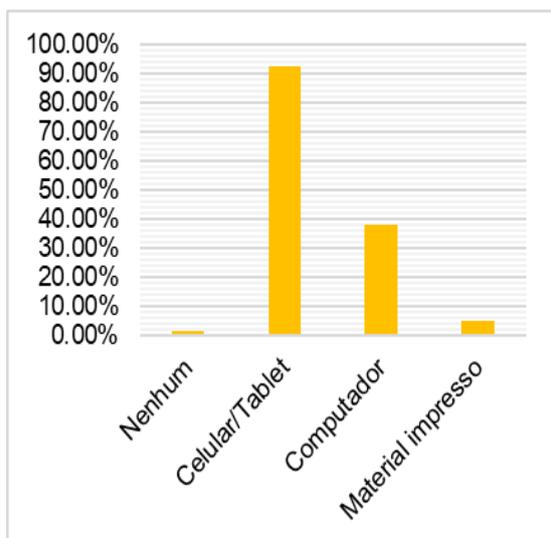


Figura 1: Meios usados para o acesso às aulas

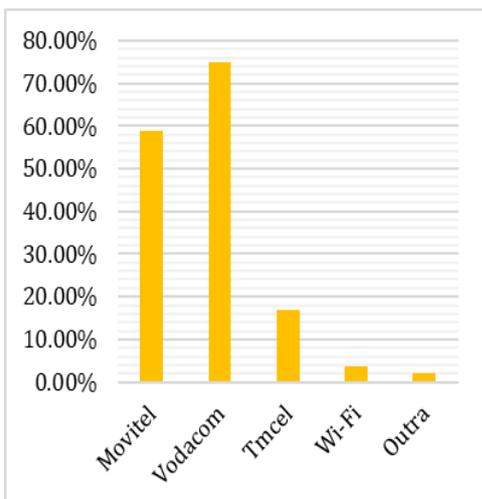


Figura 2: Rede usada para o acesso às aulas

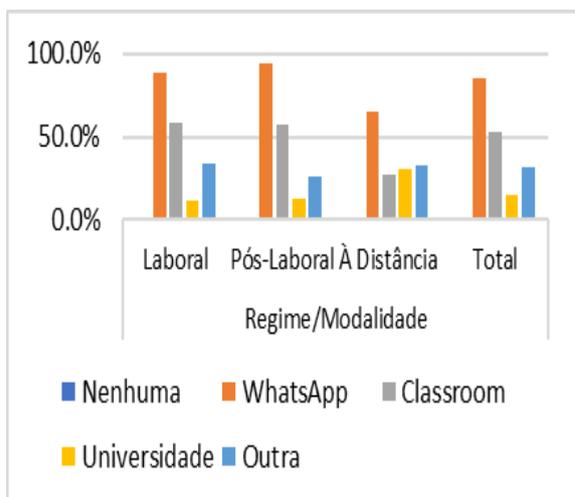


Figura 3: Plataformas digitais usadas pelos estudantes para o acesso às aulas

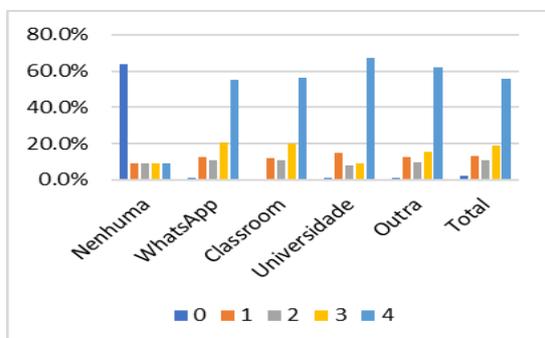


Figura 4: Número médio de dias em que o estudante tem acesso às aulas por semana

As redes mais usadas para se ter acesso aos dados que permitem a interação *online* e baixar materiais electrónicos (*Figura 2*), são maioritariamente a *Vodacom* (quase 75% disseram usar esta rede) e a *Movitel* (quase 59% disseram usar esta rede). A *Tmcel*, as conexões *Wi-Fi* e *Outras* são redes pouco usadas entre os inqueridos.

A *Figura 3* ilustra que, independentemente do regime ou modalidade, a plataforma mais usada é o *WhatsApp*, seguida do *Google Classroom* e por *outra plataforma não especificada*. Entretanto, o *WhatsApp* e o *Google Classroom* são mais usados nos regimes Laboral e Pós-laboral, enquanto que na modalidade de Ensino à Distância são mais usadas plataformas específicas das universidades. Esta constatação tem fundamento porque, no Ensino à Distância, as universidades já veem implementando suas próprias plataformas, embora os estudantes prefiram, em muitos casos, usar redes sociais. Mas, para os estudantes habitualmente da Modalidade Presencial (Regimes Laboral e Pós-laboral), dado o carácter repentino com que se emigrou à Modalidade à Distância, não havia condições de implementação imediata destas próprias plataformas das IES. Gradualmente, as IES foram inscrevendo os seus estudantes nas próprias plataformas das IES, que também encontram fraco uso, provavelmente devido à falta de instruções de manuseio dessas plataformas.

A *Figura 4* mostra que, geralmente os estudantes acedem as aulas todos os dias (o 4 significa 4 ou mais dias). Entretanto, uma percentagem considerável mostra que nem todos os dias tem acesso às aulas, sendo mais preocupante o caso dos que dizem que em nenhuma ocasião têm aulas, numa clara mensagem de não abrangência das aulas devido a vários factores.

3.3. Satisfação dos inqueridos com o ensino-aprendizagem no período de Estado de Emergência

Nesta secção apresentamos resultados de 10 questões colocadas aos inqueridos referentes ao seu grau de satisfação com o decurso das aulas no período de confinamento. As questões eram de escolha múltipla e apresentavam uma escala do tipo *Likert* de 5 categorias de respostas sobre satisfação (1 – Muito insatisfeito, 2 – Insatisfeito, 3 – Não satisfeito nem insatisfeito, 4 – Satisfeito e 5 – Muito satisfeito). As respostas sobre satisfação são tratadas como quantitativas, analisadas através de estatísticas descritivas e comparações de médias.

Tabela 1: Estatísticas descritivas para satisfação nos aspectos avaliados

Satisfação	N	Média	Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Mín	Máx
					Limite inferior	Limite superior		
Qualidade da Internet	770	2.49	1.183	.043	2.41	2.57	1	5
Tipo de material	770	2.81	1.213	.044	2.73	2.90	1	5
Qualidade do ensino	770	2.45	1.163	.042	2.37	2.53	1	5
Custo de dados	770	1.97	1.050	.038	1.90	2.05	1	5
Comunicação	770	2.52	1.211	.044	2.44	2.61	1	5
Plataformas	770	2.67	1.276	.046	2.58	2.76	1	5
Domínio dos Docentes	770	2.69	1.248	.045	2.60	2.78	1	5
Nível de aprendizagem	770	2.45	1.206	.043	2.37	2.54	1	5
Acesso ao material	770	2.66	1.295	.047	2.57	2.75	1	5
Frequência do material	770	2.66	1.256	.045	2.57	2.75	1	5
Total	770 0	2.54	1.231	.014	2.51	2.57	1	5

A Tabela 1 apresenta algumas estatísticas descritivas e a estimação de intervalos de confiança para a média de todas as variáveis sobre satisfação, incluindo a média global calculados recorrendo a distribuição *t-student*. O objectivo destas estatísticas é aferir se, em termos médios, os inqueridos tendem a estar satisfeitos, insatisfeitos ou nenhuma das duas.

Olhando para os dados, em todos os aspectos avaliados, as médias estão significativamente abaixo de 3 (os intervalos de confiança estão abaixo de 3). Isto significa que, a um nível de confiança de 95%, podemos inferir que os estudantes estão insatisfeitos com todo o processo de ensino durante o período em análise, especialmente no que tange a qualidade da rede, tipo de material disponibilizado pelos docentes para efeitos de aprendizagem, qualidade de ensino nesta modalidade, custo de dados, forma como flui a comunicação com suas IES, plataformas usadas, forma como os docentes usam as plataformas, ritmo de sua evolução (com a sua

aprendizagem) neste período, facilidade de acesso ao material disponibilizado e frequência com que o material é disposto.

3.4. Significado dos resultados

De forma geral, é possível perceber que todas as IES prosseguiram com actividades lectivas durante o período em análise, usando meios electrónicos online e, portanto, seguindo as orientações do Presidente da República e do MCTESTP. Entretanto, devido ao carácter repentino dos factos, as IES tiveram que, sem preparo ou estudos, encontrar estratégias ao seu alcance. Por exemplo, a plataforma mais usada para a interacção docente-estudantes durante o período foi o *WhatsApp*, que, provavelmente, era mais familiar entre os estudantes mas que, por sua natureza, não é um meio suficientemente adequado para a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Aliás, existem outras ferramentas que em termos de peso e requisitos para a sua instalação nos aparelhos celulares poderiam substituir o *WhatsApp* mas que, a ausência de preparação, não possibilitou a sua exploração. Portanto, faltou a planificação, que segundo Mercado (2017), guiaria o sucesso.

A distribuição das percentagens sobre as plataformas usadas evidencia que muitos estudantes usa(ram) mais do que uma plataforma. Isto é uma clara mensagem da ausência da definição de um meio estratégico de interacção que evitaria que os docentes, ao seu belo prazer, de acordo com o que lhes era confortável, introduzissem plataformas de sua preferência e domínio nas suas disciplinas. Este factor, de certo modo, pode provocar frustração aos alunos devido à necessidade de investimento em tempo para assimilação do manuseio das inúmeras plataformas usadas simultaneamente sem a devida planificação institucional, exigindo do estudante uma (re)adaptação desorganizada, o que de certo modo pode ter influenciado ou propiciado a algum tipo de bloqueio da aprendizagem segundo (Papert, 2008).

Algumas disciplinas de ciências exactas, por sua natureza possuem conteúdos que dificilmente podem ser abordados a partir do telefone, exigindo o computador como um aparelho mais adequado para suportar todas as funcionalidades e aplicativos exigidos. Podemos imaginar a frustração que poderá ter sido vivida por aquele estudante que só interage a partir do Celular!

Por experiência dos autores, a rede de internet, particularmente provida pelas operadoras de telefonia móvel é muito fraca, chegando a não permitir o acesso à documentos de menor peso, uma situação que é mais agravada nas regiões do interior (distantes dos centros urbanos) de onde vem e se encontra grande parte dos estudantes das IES. Obviamente que interacções em

vídeo que são necessárias na modalidade online não foram das melhores, dada a precária qualidade de fornecimento de dados moveis em alguns operadores e o custo elevado para obtenção.

Estas reflexões são fundamentadas pela satisfação (ou seja, insatisfação) dos alunos em relação à todos os aspectos didáticos, levantados na presente pesquisa.

Portanto, os resultados obtidos em relação aos custos de internet, meios e plataformas usadas não fogem dos resultados obtidos por Mulema, Luís e Injage (2020).

4. CONCLUSÃO

O objectivo deste estudo era aferir as condições sob as quais os estudantes têm aulas durante a vigência do Decreto de Estado de Emergência imposto pela pandemia da COVID – 19 e refletir sobre a qualidade de ensino neste período, tendo em perspectiva as condições e satisfação dos estudantes. A recolha de dados do estudo foi feita com recurso à um formulário partilhado pela internet e teve uma participação de 770 estudantes de IES de quase todo o país, com destaque para a UniPúnguè e a UEM.

O estudo adoptou uma abordagem quantitativa e os dados foram analisados através de gráficos de distribuição de frequências e estimativas de médias com que conseguiu-se apurar os meios e materiais usados para ter acesso às aulas, assim como o nível de satisfação dos alunos com os processos didáctico-pedagógicos durante a vigência do Estado de Emergência Imposto pela COVID-19.

Cruzando os meios tecnológicos usados, as plataformas usadas, e a satisfação dos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem durante o período em análise com as afirmações de Mercado (2017), Costa (2016), Dourado, Oliveira e Santos (2007), UNNESCO (2011) e UNNESCO (2003), devido à falta de preparações de condições materiais e humanas e à insatisfações dos clientes do processo de ensino e aprendizagem, não podemos dizer que o processo terá sido bem sucedido durante o período em análise, mas está responsabilidade não se pode imputar às instituições, trata-se de uma situação conjuntural com a qual se deve aprender.

Sobre as ilações, avançamos que existe uma necessidade de planificação de processo típicos para responder a esta ocasião ou próximas que tenha em conta a disponibilidade os recursos tecnológicos, financeiros e humanos, que tenha em conta a qualidade da internet de que dispomos. Existe uma necessidade de preparação (capacitação) do corpo docente e discente no uso de ferramentas tecnológicas. Existe uma necessidade de capacitação do corpo docente para a produção de materiais e dosificação de conteúdos de forma adequada para o ensino na modalidade à distância e on-line.

Uma constatação não necessariamente curiosa neste estudo é o facto de que a modalidade mais afetada pela migração brusca ao ensino on-line é a do ensino regular (regimes laboral e Pós-Laboral). Trata-se de uma modalidade em que a prática de ensino era tomada apenas pelo contato físico professor-aluno e em sala de aulas, e que perante esta situação, ficou bastante afetada. Face a isso, entendemos que existe também uma necessidade de que o ensino superior em Moçambique pautar por uma prática de ensino orientado de forma mista, isto é, conciliando a presença em sala de aulas com o uso de plataformas de ensino on-line devidamente identificadas e estudadas pelos técnico-científicos institucionais ou associados.

REFERÊNCIAS

- Costa, Inês Teresa Lyra Gaspar da. *Metodologia do ensino a distância*. UFBA, Salvador, 2016;
- Decreto nº 12/2020. *Boletim da República - Publicação oficial da República de Moçambique. I SÉRIE — Número 64*. Imprensa Nacional de Moçambique, E.P, Maputo, Quinta-feira, 2 de Abril de 2020;
- Dourado, L., Oliveira, J., e Santos, C. *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007;
- Malhotra, N. K. (2011). *Pesquisa de marketing: foco na decisão* (2011, 3. ed.); tradução: Opportunity Translations; revisão técnica Maria Cecilia Laudisio e Guilherme de Farias Shiraishi. São Paulo: Pearson Prentice Hall;
- Mercado, L. *Dificuldades na Educação a Distância Online*. 2017;
- Ministério de Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico Profissional- Ponto de Situação da operacionalização (MCTESTP) - *Assunto: Ponto de Situação de*

Operacionalização das Medidas de Prevenção à Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) Nos Subsistemas do Ensino Superior e Técnico Profissional. Maputo, 16 de Abril de 2020;

Mulema, S. A; Luís, A. E. D. e Injange, L. V. (2020). *Relatório científico do estudo sobre funcionalidade das plataformas digitais em uso na UniLicungo e em outras Instituições de Ensino Superior da Província da Zambézia, no período de Estado de Emergência, no âmbito da COVID-19.* Quelimane. Moçambique: Universidade Licungo;

Ofício n.º 169/MCTESTP/GM/393/2020. Ministério de Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico Profissional – Assunto: *Medidas de Prevenção da Pandemia do Coronavírus (COVID-19) nas Instituições de Ensino Superior e Técnico Profissional.* Maputo, 21 de Março de 2020;

Papert, Seymour. *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.* Porto Alegre: Artmed, 2008;.

UNESCO. *Background and Criteria for Teacher-Policy Development in Latin America and the Caribbean.* OREALC/UNESCO Santiago, 2011;

UNESCO. *Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional.* Santiago de Chile, 2003.



A qualidade de ensino em tempos de crise do COVID -19: um olhar sobre o ensino básico.

Eduardo Rodolfo Menete²¹

Resumo

A qualidade de ensino é determinante para que um país atinja bons resultados económicos, mas em contra partida, a condição socioeconômica pode influencia na qualidade de ensino. Pretende-se com este artigo, analisar a qualidade de ensino em Moçambique em tempos de crise do COVID -19, olhando mais para o ensino básico. Moçambique com uma economia dependente da ajuda externa para realizar 40% dos programas essenciais conducentes ao desenvolvimento, não tem recursos suficientes para construir escolas, para matricular todas as crianças em idade escolar, muito menos contratar professores suficientes, fora de outras condições necessárias para que o ensino tenha a qualidade desejada. Para materializar o objectivo desta pesquisa, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, que consistiu na revisão da literatura, análise de discurso, observação participativa e inquérito, com recurso aos medias. As condições criadas para o sector da educação ainda são irrisórias para a demanda. Falta um pouco de tudo, por isso, a pandemia veio piorar o que já não estava bem. As evidencias nos levam à confirmação de que a qualidade de ensino piorou com a crise provocada pelo COVID-19.

Palavras-chave: Qualidade de ensino; COVID - 19; Estado de emergência.

Abstract

The quality of education is crucial for a country to achieve good economic results, but in contrast, the socioeconomic condition can influence the quality of education. The aim of this article is to analyze the quality of education in Mozambique in times of crisis of COVID -19, looking more at basic education. Mozambique with an economy dependent on foreign aid to carry out 40% of the essential programs conducive to development, does not have sufficient resources to build schools, to enroll all school-age children, let alone hire enough teachers, outside of other conditions necessary for teaching has the desired quality. To materialize the objective of this research, a qualitative approach was used, which consisted of literature review, discourse analysis, participatory observation and inquiry, using the media. The conditions created for the education sector are still insignificant for demand. A little bit of everything is missing, so the pandemic has worsened what was no longer okay. The evidence leads us to confirm that the quality of teaching has worsened with the crisis caused by COVID-19.

Keywords: Teaching quality; COVID-19; Emergency State.

²¹ Doutor em Ciência Política. Funcionário do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique.

Introdução

O ano de 2020 é atípico, por conta da pandemia mundial, Covid 19 que atingiu todos os Cantos do mundo em menos tempo. Provocou mortos, afectou o sistema financeiro, a economia, paralisou as escolas, fabricas, e criou desemprego.

Como pensar num ensino de qualidade com escolas fechadas e com parte de direitos suspensos por conta do estado de emergência. O lema neste período é ficar em casa, como medida de evitar a contaminação pelo vírus Sars-cov-2 que provoca a doença de Covid 19. Foi um desafio aceitar, analisar a qualidade de ensino em tempos de crise do Covid 19. Até que ponto o Covid-19 afetou a qualidade de ensino em Moçambique?

O artigo analisa a qualidade de ensino em tempos de crise do Covid 19, com maior enfoque para o ensino básico, pela importância, número de alunos e o nível de abrangência. Este nível é o mais vulnerável se olhar para a dimensão geográfica do país, necessidades para atender todas as crianças com idade escolar. Apesar dos esforços do governo em proporcionar escolas para todos, em 2007 existia 63,6% de crianças de 6 anos e 41% das crianças de 7 anos fora da escola (INE, 2017). Em 2017 houve aumento de crianças fora da escola: 73% para crianças de 6 anos e 65,6 para crianças de 7 anos (Ibidem). O melhor era ter todos na escola para depois questionar sobre a qualidade de ensino. Mas quando temos metade ou mais fora da rede escolar, difícil é o exercício de avaliar.

A pesquisa parte de uma hipótese de trabalho segundo a qual a qualidade de ensino baixou por conta do Covid-19. Para materializar o objectivo da pesquisa recorreu-se a uma abordagem qualitativa que consistiu na revisão bibliografia, observação participativa, experiência de 20 anos de docência, inquérito sobre o tema.

O artigo é constituído por três partes, a primeira parte que é antecedida por uma introdução, apresenta elementos sobre o COVID – 19, formas de transmissão e de protecção do Covid-19. A segunda parte desenvolve a qualidade de ensino e, a terceira e última parte, debate a questão da qualidade de ensino em tempos da crise provocada pelo CODID 19, depois as notas conclusiva e por fim, a Referência bibliografia.

1. Coronavírus, sars-cov-2/covid-19.

A doença actualmente designada por COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, um novo coronavírus que faz parte da família de vírus que causam infecções respiratórias, foi notificada à Organização Mundial de Saúde (OMS) a 31 de Dezembro de 2019, com início na cidade de Wuhan, Hubei, China, e propagou-se para cerca de 210 países. O vírus SARS-CoV-2 causou até o presente momento, 07 de Julho de 2020, cerca 11.797.213 infecções, 543.595 mortes por COVID-19 em todo o mundo (OMS, 2020; GM- MISAU, 2020).

Moçambique regista no mesmo período, 07 de Julho, 1012 casos confirmados, 277 recuperados e apenas 6 mortes, permanecendo no grupo dos países menos infectados pela pandemia. Contudo, os dados tende a aumentar na ordem dos 26 infectados por dia. Esse crescimento preocupa o Governo e a sociedade no geral e, como forma de mitigar os efeitos da pandemia, o Governo prorrogou o estado de emergência pela terceira vez no país. A tabela abaixo resume os dados actualizados da Covid 19 em países mais críticos incluindo dados totais do Mundo.

Tabela 1. Resumo dos dados sobre Covid 19, até 07/07/2020

<i>País</i>	<i>Confirmados</i>	<i>Recuperados</i>	<i>Mortes</i>
<i>Mundo</i>	11.797.213	6.415.379	543.595
<i>Moçambique</i>	1012	277	6
<i>EUA</i>	3.048072	918.298	133.322
<i>Brasil</i>	1.674.655	1.072.229	66.868
<i>India</i>	742.417	456.831	20.642
<i>Rússia</i>	700.792	472.511	10.667

Fonte: OMS, 2020; Wikipédia; MISAU, 2020.

1.2. Forma de transmissão.

A transmissão de SARS-CoV-2 entre humanos ocorre através de gotículas respiratórias, objectos contaminados e contacto físico directo com pessoas infectadas. Uma vez infectadas, pessoas assintomáticas e sintomáticas podem manter uma cadeia transmissora da infecção, sendo que não há tratamento específico contra o vírus até ao momento nem medidas profiláticas do tipo vacina. AOMS recomenda ampla implementação de intervenções contra a cadeia de transmissão, para conter a rápida disseminação do SARS-CoV-2, através de minimização do contacto entre pessoas infectadas e não infectadas, detecção precoce e isolamento de casos, e medidas gerais de higiene pessoal e colectivas (OMS, 2020; MISAU, 2020).

O alerta nacional inicial foi oficialmente tornada pública no dia 14 de Março de 2020, pela realização da primeira Comunicação do Presidente da República dando o ponto de situação e anunciando um pacote de medidas para prevenir a pandemia.

As medidas sugeridas incluem encerramento de escolas e locais públicos, implementação de métodos padronizados de higiene das mãos e distanciamento social. Com a notificação em Moçambique do primeiro caso de SARS-CoV-2 no dia 22 de Março, o governo implementou medidas adicionais para diminuir a rápida disseminação da SARS-CoV-2, incluindo o decreto do Estado de Emergência, no dia 30 de Março, bem como sua prorrogação no dia 29 de Abril. (Decreto Presidencial n.º 11/2020; Decreto Presidencial n.º 11/2020; MISAU, 14 de Maio de 2020).

1.3. Formas de protecção do Covid-19.

As recomendações de prevenção à COVID-19 são as seguintes (OMS, 2020; MISAU, 2020):

- ✓ Lave com frequência as mãos até a altura dos punhos, com água e sabão, ou então higienize com álcool em gel 70%.
- ✓ Ao tossir ou espirrar, cubra nariz e boca com lenço ou com o braço, e não com as mãos.
- ✓ Evite tocar olhos, nariz e boca com as mãos não lavadas.
- ✓ Ao tocar, lave sempre as mãos como já indicado.
- ✓ Mantenha uma distância mínima de cerca de 2 metros de qualquer pessoa tossindo ou espirrando.
- ✓ Evite abraços, beijos e apertos de mãos. Adote um comportamento amigável sem contato físico, mas sempre com um sorriso no rosto.
- ✓ Higienize com frequência o celular e os brinquedos das crianças.
- ✓ Não compartilhe objetos de uso pessoal, como talheres, toalhas, pratos e copos.
- ✓ Mantenha os ambientes limpos e bem ventilados.
- ✓ Evite circulação desnecessária nas ruas, estádios, teatros, shoppings, shows, cinemas e igrejas. Se puder, fique em casa.
- ✓ Se estiver doente, evite contato físico com outras pessoas, principalmente idosos e doentes crônicos, e fique em casa até melhorar.

- ✓ Durma bem e tenha uma alimentação saudável.
- ✓ Utilize máscaras caseiras ou artesanais feitas de tecido em situações de saída de sua residência.

2. A Qualidade de ensino em Moçambique

O sistema educacional é formado por partes inter-relacionadas, interdependentes e interactivas, por isso, nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior (MACHADO, 2007 apud GADOTTI, 2013).

Para Assane 2014, a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, o novo paradigma de avaliação, a introdução de disciplinas como, ofícios, empreendedorismo, faz com que o individuo desenvolva capacidades de saber fazer (ASSANE, 2014).

A visão do Assane é pertinente, mas a introdução de novas disciplinas profissionalizantes não foi antecedida de formação de professores com estas habilidades (ofício, agropecuária, etc.). O que aconteceu foi recorrer a técnicos médios sem formação psicopedagógica para leccionar, o que em si, não traz grandes benefícios. A alteração do currículo, seja de que dimensão for, deve ser antecedida de estudos que possam prever a necessidade de formação de recursos humanos para responder esses desafios.

Terezinha Rios, 2010 defende a totalidade, abrangência e multidimensionalidade do conceito de qualidade, sua relação com o momento histórico concreto, sugerindo, a partir daí, a articulação dos aspectos de ordem técnica e pedagógica aos de carácter político-ideológico em uma análise crítica da qualidade de educação (RIOS, 2010, p. 64).

Para Niquice 2016, o Ensino Básico enferma de sérios e graves problemas, sendo um deles o da qualidade de ensino:

A sociedade inteira reclama incessantemente e, ao mesmo tempo, tem um certo descrédito em relação ao sistema de formação de professores (...); fragmentação do trabalho docente; mudança de expectativas da sociedade em relação ao sistema educativo; mudança dos conteúdos curriculares e aumento de contradições no exercício da docência (NIQUICE, 2016, pp. 214 – 222).

Os problemas levantados pelo Niquice se assemelham aos dos autores já arrolados. Para a maioria a nota dominante é sem sombras de dúvida a qualidade de ensino. Qualidade essa que conforme veremos mais adiante, depende da combinação de vários factores.

Bastos e Duarte 2016, ao explorarem caminhos que permitam melhorar a qualidade do Ensino, os autores concluíram que não basta garantir apenas o acesso físico, é preciso fazer com que o aluno tenha acesso ao conhecimento, sendo para o efeito fundamental melhorar a formação contínua do corpo docente, as condições das escolas, a supervisão pedagógica e a participação dos pais e encarregados de educação (BASTOS & DUARTE, 2016, pp. 36 – 41).

Quanto à questão da qualidade, os autores consideram que sem o domínio dos instrumentos básicos tais como leitura, escrita e a realização de operações simples como somar, subtrair, dividir e multiplicar, nas classes iniciais, dificilmente os alunos podem integralmente ter acesso ao conhecimento em classes posteriores (Ibidem).

Saar 2016 é da opinião que o papel de uma Didáctica específica, tendo em conta a formação de professores com qualidade, que possam contribuir para o alcance sustentável do objectivo de uma educação para todos, coloca-se como algo actual e a ser discutido (SAAR, 2016, pp. 227- 231).

Para Mate 2013, há falta de paralelismo entre este subsistema de ensino e o subsistema de Formação de Professores Primários, porque para ensinar a ler, escrever e operar cálculos matemáticos exige do professor uma didáctica específica, a qual não teve ao longo da sua formação como professor.

Para além da falta de paralelismo e integração interna, temos o problema da coerência e continuidade dentro do subsistema, ciclo, classe, disciplina ou unidade temática que possa facilitar de facto a aquisição daquelas competências julgadas básicas para este sistema (Ibidem).

Para Salimo e Gouveia 2017, as Instituições do Ensino Superior (IES) devem produzir um Plano de Introdução das TIC's que seja parte integrante das estratégias e da programação geral da IES²².

Para Rupia e Lopes 2018, as Instituições do Ensino Superior (IES) ainda estão longe de se direccionar com vista a responder ao conjunto de necessidades que a qualidade impõe. No entanto, os mesmos autores defendem que, por tratar-se de um processo que suscita a mobilização de recursos e tempo, as relações interinstitucionais afiguram-se cruciais (RUPIA; LOPES, 2018).

Por forma a melhorar a qualidade dos cursos, a autoavaliação deve ser parte constante das actividades do curso, recomendam os autores. A prática permanente de autoavaliação dos cursos, a organização de evidências do que se vai fazendo no quotidiano e o apoio directo do CNAQ, está a trazer segurança e renovar as instituições com práticas cada vez mais actualizadas (Ibidem).

Para Dourado, Oliveira e Santos 2007, no que tange aos termos de Qualidade da Educação é importante pensar-se na medida das dimensões extrínsecas (extra-escolares) e intrínsecas (intraescolares).²³

Dourado, Oliveira e Santos 2007, na tentativa de definir a qualidade de ensino, identificaram quatro principais níveis a saber:

- a) Nível de sistema - condições de oferta do ensino: ambiente escolar adequado à realização de actividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais; Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às actividades escolares; biblioteca com

²² Dispensa a construção de muitos e largos espaços físicos, para além da redução de custos, permite a preservação ambiental. Não existem, teoricamente, limites geográficos para inscrever novos alunos (permite que a universidade seja mais abrangente, inclusiva e que os alunos se mantenham o seu ambiente familiar). Abre novas oportunidades de formação a grupos alvos normalmente impossibilitados por motivos de trabalho, distância, etc.

²³ Estas medidas são fundamentais para a definição e compreensão teórico-conceitual e para análise da situação escolar que devem ser entendidas de maneira articulada.

espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e em grupo (...).

b) Nível de escola - gestão e organização do trabalho escolar: estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico (...) planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; gestão democrática e participativa incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas.

c) Nível do professor - formação, profissionalização e ação pedagógica: perfil docente: qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; Valorização da experiência docente; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios (...); definição da relação alunos/docente adequada a modalidade.

d) Nível do aluno - acesso, permanência e desempenho escolar: acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a ter uma visão positiva da escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; (...).(DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, pp. 5-34).

Estes quatro níveis formam um único pacote de requisitos necessários para que o ensino tenha a qualidade desejada segundo os autores. A realidade do país, nos leva à reflexão sobre a maneira como é conduzido o processo de ensino. Assiste-se a proliferação de estabelecimentos de ensino em todo o território nacional, principalmente as escolas privadas. Essa proliferação, visa por um lado massificar e pelo outro tirar o máximo proveito pessoal, isto é, ganhar dinheiro, lucro, sem no entanto, olhar para a qualidade. Temos universidades a leccionarem em garagens de carros, sem as mínimas condições exigidas para o efeito.

O professor deve ter condições dignas da sua profissão, desde o salário, progressão na carreira e outros benefícios que lhe possam conferir dignidade. O que de certa forma, pode concorrer

para acabar com o professor turbo, aquele que dá aulas em muitas escolas e não tem tempo para planificar, muito menos fazer trabalhos de pesquisa.

O aluno deve se sentir a vontade, como se ainda estivesse em casa. Todas as acções desenvolvidas até aqui, visa proporcionar conforto, segurança e bem estar do aluno. O contrário do que foi analisado aqui, terá como consequência o baixo aproveitamento, abandono e sabotagem.

3. A qualidade de ensino em tempos da crise do Covid-19.

Os autores citados neste trabalho procuram mostra a situação da educação em moçambique, levantam sérios problemas relacionados com a qualidade.

O ensino exige contacto físico, interacção, troca de experiência, debate, trabalho conjunto, mas em contra partida o COVID 19 tem uma exigência diferente: afastamento, distanciamento social, isolamento total, menos contacto e permanência no mesmo lugar para não espalhar o vírus. Uma autêntica contradição que uma impede a outra. Este será o dilema do sector da educação daqui a meses ou anos. Para isso a solução seria aulas online, a distância, mas também, as condições existente não ajudam. Os dados da tabela 2, confirmam a fragilidade do país, caso queira apostar no ensino a distância.

A massificação do ensino ainda é uma prioridade do executivo, mesmo que essa expansão não seja acompanhada do factor qualidade numa primeira fase, ela é necessária porque ainda temos 39% da população analfabeta (INE, 2017). A rede escolar segundo dados mais recente do censo populacional, não consegue absorver todas as crianças com idade escola. Um total de 34,2% das crianças de 6-17 anos de idade não tiveram acesso à escola em 2007 e em 2017, o número aumento para 38,6% de crianças fora da escola (INE, 2017). É um caso preocupante, por que o mais óbvio seria uma ligeira redução, mas estranhamente o número cresceu, mesmo com a melhoria de certos indicadores, como energia eléctrica, água potável, número de salas de aulas construídas. As crianças de 6 e 7 anos têm taxas mais elevadas, 73 e 55,6% respectivamente, fora da escola.

A situação tende a piorar quando o assunto é o acesso a computador com um total de 3,9% em 2007 e apenas 4,4% da população em 2017. Os homens com mais acesso 5,8% em relação as mulheres com apenas 3,1% ambos em 2017, conforme a tabela abaixo.

Os moçambicanos tem mais acesso ao telemóvel, 24% em 2007 e 26,4% em 2017, mas têm uma das pior taxa de acesso a internet do mundo, total 2,1 em 2007 e 6,6 em 2017. Os homens com mais acesso em relação as mulheres 2,2 e 2,1 em 2007 e em 2017, os homem com 8,1 % e 5,3 para as mulheres. A tabela abaixo apresenta de forma mais detalhada o resumo dos dados do censo 2017.

Tabela 2. Resumo da taxa de analfabetismo, acesso a energia, internet e computador em 2007 e 2017 em Moçambique.

N. ordem	Descrição		2007 (%)	2017 (%)
1	Taxa de analfabetismo por sexo	Total	50,4	39,0
		Homem	34,6	27,2
		Mulher	64,2	49,4
2	Crianças de 6 -17 anos fora da escola	Total	34,2	38,6
		Homem	31,2	38,6
		Mulher	37	38,8
3	Crianças de 6 e 7 anos fora da escola	6 anos	63,6	73
		7 anos	41,5	65,6
4	Acesso a computador	Total	3,9	4,4
		Homem	4,1	5,8
		Mulher	3,8	3,1
5	Acesso a telemóvel	Total	24	26,4
		Homem	24,2	30,8
		Mulher	23,8	22,4
6	Acesso a internet	Total	2,1	6,6
		Homem	2,2	8,1
		Mulher	2,1	5,3
7	Energia elétrica	-----	10	22

Fonte: Autor com base em dado do INE, 2017.

A tabela acima oferece dados mais atuais da população, o que de per si, constitui uma mais valia, na medida em que vai servir de base para análise da qualidade de ensino em tempos da crise do covid 19.

Os dados acima, poem em questão a qualidade de ensino no país. Como podemos falar de qualidade de ensino com 73% de crianças de 6 anos de idade fora da escola em pleno século XXI. O desafio ainda é enorme, abranger todas as crianças em idade escolar, implica um investimento mais avultado na expansão do ensino. Uma expansão que deve ser acompanhada de outros elementos como: edifícios condignos, saneamento do meio, corpo docente bem formado etc. A UNESCO alerta para o possível aumento do abandono escolar como consequência do encerramento dos estabelecimentos de ensino²⁴ (UNESCO, 2020).

Fechar temporariamente as escolas, além de proteger crianças e jovens, reduz as chances de que eles se tornem vetores do vírus para sua família e comunidade, sobretudo para os idosos e demais grupos de risco (Ibidem).

Outras desigualdades devem ser também consideradas, como o nível socioeconômico dos pais, diferenças significativas de conectividade entre as regiões brasileiras e entre os meios rural e urbano. Esta assimetria também pode ser observada entre escolas privadas e públicas.

A expansão do ensino a distância exige planejamento para evitar uma exacerbação das desigualdades de aprendizagem dentro e entre as redes de educação. Uma transição repentina para ensino a distância sem considerar a capacidade das escolas em administrar aulas de qualidade e a dos alunos em ter a estrutura e o apoio necessários para absorver este material tende a reforçar as já elevadas desigualdades de aprendizado no país.

²⁴ Pode ser difícil levar alguns jovens a regressar à escola e permanecer no sistema quando as escolas reabrirem. Esse efeito foi observado em cidades como Filadélfia, onde os professores da University of Pennsylvania Steimberg y MacDonald documentam num artigo na Economics of Education Review que, além dos efeitos acadêmicos, o encerramento dos estabelecimentos de ensino afeta o comportamento dos alunos, aumentando as ausências não justificadas, o que, a longo prazo, acreditamos que afetará o abandono escolar, especialmente entre as camadas mais desfavorecidas (UNESCO, 2020).

4. Resultado do questionário.

Questionário online, que foi respondido por 49 pessoas de diversos estratos sociais. O número dos inquiridos apesar de não ser representativo, o seu resultado não deixa margens de dúvidas sobre a percepção dos actores quanto ao tema em análise.

Na questão como avalia as medidas tomadas pelo executivo face à prevenção de covid-19. Dos 49 inquiridos 25 que corresponde a 51% responderam que são razoáveis. 15 que corresponde a 30,6% disseram que as medidas são boas e 7 que correspondem a 14,3% afirmam que são negativas.

Quando perguntados qual é o teu posicionamento quanto ao retorno às aulas. Dos 49 inquiridos, 22 que corresponde a 44,9% discorda e 17 que corresponde 34,7% discorda completamente, o que perfaz uma percentagem de 79% dos inquiridos que não estão de acordo com a retomada das aulas, principalmente numa fase em que os casos de infecção tende a triplicar, passando do intervalo de 1 a 10 por dia, para 10 a 30 infecções diárias (MISAU, 2020). Apenas 7 inquiridos que corresponde a 14,3% concordam com a retomada das aulas presenciais a ter lugar no dia 27 de Julho do ano em curso. Uma das formas de prevenção é o uso regrado da máscara. Como classifica/avalia o uso da máscara no país. Para esta questão a maioria, 17 inquiridos 34,8% usam a mascar de forma responsável. 13 dos 49 que corresponde a 26,5 % só usam a mascar para ter acesso aos serviços e a lugares públicos; 10 que corresponde a 20,5% colocam a máscara por medo de repressão policial; ao passo 9 que corresponde a 18,4% declarou que usa de forma irresponsável, uma vez não reconhecer a importância do uso da máscara na prevenção da pandemia.

Quando perguntados como classificam a qualidade de ensino em tempos de crise do covid-19, responderam da seguinte maneira: dos 49 inquiridos 22 que corresponde a 44,9% disseram que era razoável, ao passo que 18 que corresponde a 36,7% classificaram de mau a qualidade de ensino; 8 que corresponde a 16,3% disseram que a qualidade é péssima e por fim, uma pessoa que corresponde 2.0% classificou de bom.

Quando adicionar o número dos que consideram (mau 18 e péssimo 8) a qualidade de ensino em tempos de crise do Covid-19, temos a soma de 27 inquiridos que corresponde a 53,0% dos que reconhecem que o ensino não tem a qualidade desejada.

5. Notas conclusivas

Se for consensual que a qualidade de ensino deve ser vista de forma multidimensional e abrangente conforme defendem Dourado, Oliveira e Santos 2007 e Terezinha Rios 2010, ainda temos um longo caminho a percorrer para atingir os níveis desejados. A qualidade não depende simplesmente da massificação do ensino, do aumento do salário, da disponibilidade de infraestruturas, mas de mais factores como: ambiente socioeconómico, política governamental, estabilidade regional, condição social dos pais, que também dita a condição do aluno. A escola como espaço de aprendizagem deve reunir todas as condições necessária para uma boa aprendizagem, desde o espaço de diversão, desporto, bibliotecas equipadas. Para além disso, temos o lado do professor, que tem um papel importante, por isso, a formação adequada, condições de trabalho, progressão na carreira entre outros incentivos: salário compatível com as funções. Para conferir a qualidade o aluno não fica de fora, porque todas as condições criadas são em prol do aluno, por isso deve ter salas em condições, sanitários, água potável para o consumo e higienização completa.

O inquérito veio reforçar a hipótese de partida segundo a qual a qualidade da educação em tempos de crise do Covid-19 regrediu, ou seja, o Covid-19 aumentou a fragilidade já existente. O distanciamento social que ditou o encerramento das escolas, teria como medida atenuante as aulas online, à distância que implicaria o uso das TICs, mas a realidade mostra-se contraditória, por várias razões: 10,1 % da população em 2007 tinha acesso a televisão e em 2017 o número aumentou para 21,8%. Em 2007 tinham telefone celular 24% e em 2017 apenas 26,4% da população usava o telefone. Quando o assunto é computador em 2007, 3,9% e em 2017 passou para 4,4% da população (INE, 2017). Para as TICs funcionar precisam da internet, mas a cobertura em 2007 era de 2,1%, tendo melhorado para 8,1% em 2017 (INE, 2017). Estes dados não permitem a implementação de aulas online. Não há condições para a materialização desse desejo. Por isso a conclusão de que o ensino baixou de qualidade em tempos de crise provocado pelo coronavírus.

As nossas instituições de ensino não tem essas condições, talvez daqui a 100 anos teremos o mínimo necessário para se pensar numa boa qualidade de ensino. Estas dificuldades são anteriores ao surto do Covid-19. Com a pandemia a situação agravou-se, ou seja, a qualidade de ensino tende a piorar com a crise provocada pelo Covid-19. Mais ainda, com a descoberta recente da possível contaminação do vírus SARS-CoV-2 pelo ar (OMS, Julho, 2020), e o retorno às aulas no dia 27/07 do ano em curso, pode deitar abaixo todo o esforço já empreendido até esta fase. Se procedermos desta maneira, está eminente uma contaminação em massa.

As evidências mostram que a retoma das aulas no mês de Julho, mesmo com aumento de casos é uma decisão precipitada, que pode trazer consequências amargas para o país.

Não foi possível um aprofundamento que seria necessário para um tema desta natureza, pela força das circunstâncias que a própria pandemia nos condiciona. A limitação da circulação e o distanciamento obrigatório não favorecem a pesquisa. Mas pode servir de base para estudos futuros, por isso a pesquisa vai continuar enquanto durar a pandemia.

Como recomendação as aulas em todos os subsistemas de ensino devem ser adiadas até se ter o controlo da situação; maior investimento em todo o processo de ensino; mais coordenação, comunicação e intercâmbio entre os envolvidos (alunos, professores, encarregados de educação, governo, sociedade civil, empresários e parceiros); Intensificar as acções de sensibilização para que todas as pessoas adiram as medidas de segurança, garantido o rigor e a combinação entre as diferentes medidas; implementar medidas mais rigorosas de modo a reduzir aglomerações, evitando o risco de contaminação das pessoas; traçar medidas para proteger os grupos vulneráveis, como por exemplo doentes autoimunes, doentes crónicos, idosos, entre outros.

6. Referências bibliográficas

ASSANE, Adelino Inácio (2014). *Reforma Curricular no Ensino Básico em Moçambique: Refletindo sobre as inovações*. Artigo apresentado no 11º encontro de pesquisa em educação da região sudeste 2014, no eixo temático Pesquisa e Práticas Educacionais;

BASTOS, Juliano Neto de e DUARTE Stela Mithá. *Rumo a um Ensino Básico de qualidade em Moçambique*: IN DUARTE, Stela Mithá e DIAS, Hildizina Norberto (Org.). Ensino Básico

em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade. Editora Educar UP, Maputo, 2016, pp. 36-41;

MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Políticas, Estrutura, Planos de Estudo e Estratégias de Implementação*. Moçambique, 2003;

NIQUICE, Adriano. *Formação de professores do Ensino Básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização*: IN DUARTE, Stela Mithá e DIAS, Hildizina Norberto (Org.). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Editora Educar UP, Maputo, 2016, pp. 214-222;

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010;

SAAR, Hans Ernst. *Pedagogia e Didáctica do Ensino Básico - Desafios para a Universidade Pedagógica*: IN DUARTE, Stela Mithá e DIAS, Hildizina Norberto (Org.). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Editora Educar UP, Maputo, 2016, pp. 227 – 231;

SALIMO, Gabriel I; GOUVEIA, Luís Borges. *Contributos para o ensino superior em moçambique: os desafios da era digital*. 8º Congresso Luso-Moçambicano de Engenharia. Faculdade de Engenharia, 4-8 Setembro, Maputo, 2017. Encontrado no endereço: <https://paginas.fe.up.pt/clme/2017/Proceedings/data/papers/6953.pdf>, acessado aos 07/07/2020

RUPIA, Bento Júnior; LOPES, Bendita Donaciano. *Os desafios da avaliação externa na melhoria da qualidade do ensino superior em moçambique*. 8ª Conferência Forges “O Papel da Garantia da Qualidade na Gestão do Ensino Superior: Desafios, Desenvolvimentos e Tendências” Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal: 28, 29 e 30 de Novembro de 2018. Encontrado no endereço: <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2019/06/4-os-desafios-da-avalia%c3%87%c3%83o-externa-na-melhoria-da-qualidade-do-ensino-superior-em-mo%c3%87ambique.pdf>, acessado no dia 07/07/20;

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007;

<https://educacao22.blogspot.com/2013/04/normal-0-false-false-false-en-us-x-none.html>, acessado aos 06/07/2020;

<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>, acessado no dia 06/07/2020;

Decreto Presidencial n.º 11/2020 de 30 de Março. Maputo-Moçambique;

Decreto Presidencial n.º 12/2020, de 29 de Abril. Maputo-Moçambique;

MISAU (2020). *Coronavírus (Covid-19)*. BOLETIM DIÁRIO COVID-19 Nº64 20 DE MAIO DE 2020. Maputo

WHO (2020). *Novel Coronavirus (2019-nCoV)*. SITUATION REPORT – 1, 21 JANUARY 2020, Genebra;

SANZ, Ismael; GONZÁLEZ, jorge sáinz e CAPILLA, Ana. *Efeitos da crise do covid-19 na educação: área de educación superior, ciencia y etp*, Madrid, 2020;

UNESCO (2020), Consecuencias negativas del cierre de las escuelas. Retrieved the 25/03/2020 from <https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-tesis/coronavirus-cierres-escuelas/consecuencias>;

Ismael sanz, jorge sáinz gonzález e ana capilla. *Efeitos da crise do covid-19 na educação: área de educación superior, ciencia y etp*, madrid, 2020.

Material instrucional adaptados ao Ensino à Distância (EaD) em tempos de COVID-19: estudo de caso no Instituto de Educação à Distância (IED) da Universidade Católica de Moçambique

Alberto Francisco MALEQUETA²⁵
Manuela Remígio Manuel PERY²⁶
Orlando Henriques MACHAMBISSO²⁷

Resumo: Na actual situação em que o país vive, devido a pandemia da COVID-19, onde às Universidades estão baseadas numa mediação Pedagógica baseada em Tecnologias fazendo com que os estudantes a se adaptar às mudanças rápidas surge a necessidade de estudar sobre material instrucional adaptados ao ensino à distância (EaD) em tempos de COVID-19. Com este tema os autores pretendem responder à seguinte questão: como se adaptar a essas mudanças que as Universidades estão adotando para a mediação, como adquirir novos conhecimentos, novas ideias, como adaptar o que antes era tomando por certo para continuar participando da sociedade produtiva dentro desse novo contexto; Quais são os materiais instrucionais adaptados ao EaD em tempos de COVID-19? O presente trabalho tem como objectivo apresentar contribuições de auxílio para elaboração de material instrucional adaptado ao EaD em tempos de COVID-19. Especificamente pretende-se fazer o levantamento de material instrucional usado antes do COVID-19; descrever o estágio de materiais adaptados pela instituição para dar resposta em tempos de COVID-19 e analisar a eficácia do contributo dos materiais adaptados em tempos de pandemia. Trata-se de um estudo de caso, no qual adoptamos abordagem qualitativa com o paradigma interpretativo. Para a recolha de dados recorreremos à análise documental e de conteúdo. Os materiais instrucionais produzidos para dar resposta COVID-19, em sua estrutura constatou-se problemas das regras gramaticais, limitações contextuais e linguagem empregue não permite o diálogo entre o estudante e o material. O estudo concluiu que o material instrucional adaptado ao EaD em tempos de COVID-19 fez com que o professor revisse a sua postura na criação instrucional, pois existem diferenças entre o material que ele está acostumado a criar e o material a ser usado via internet; contribuiu no aumento da usabilidade das plataformas digitais o que culminou com melhoria da qualidade do processo de EaD pois facilita a manipulação de material e consequentemente o aprendizado do estudante.

Palavras-chave: Educação a distância, Material instrucional, COVID-19.

²⁵Universidade Católica de Moçambique-Instituto de Educação à Distância. Mail: amalequeta@ucm.ac.mz

²⁶Universidade Católica de Moçambique-Instituto de Educação à Distância. Mail: mmpery@ucm.ac.mz

²⁷Universidade Católica de Moçambique-Instituto de Educação à Distância. Mail: omachambissa@ucm.ac.mz

Abstract: In the current situation in which the country lives, due to the pandemic of COVID-19, where Universities are based on Pedagogical mediation based on Technologies making students adapt to rapid changes, there is a need to study on instructional material adapted to teaching distance learning in times of COVID-19. With this theme, the authors intend to answer the following question: how to adapt to these changes that Universities are adopting for mediation, how to acquire new knowledge, new ideas, how to adapt what was previously taken for granted to continue participating in the productive society within this new context; What are the instructional materials adapted to distance education in COVID-19 times? The present work aims to present contributions of aid for the elaboration of instructional material adapted to Distance Education in times of COVID-19. Specifically, it is intended to survey instructional material used before COVID-19; describe the stage of materials adapted by the institution to respond in times of COVID-19 and analyze the effectiveness of the contribution of materials adapted in times of pandemic. It is a case study, in which we adopt a qualitative approach with the interpretive paradigm. For data collection we use documentary and content analysis. The instructional materials produced to answer COVID-19, in its structure, problems were found in grammatical rules, contextual limitations and the language used does not allow the dialogue between the student and the material. The study concluded that the instructional material adapted to distance education in times of COVID-19 made the teacher review his posture in instructional creation, as there are differences between the material he is used to creating and the material to be used via the internet; contributed to increasing the usability of digital platforms which culminated in improving the quality of the EaD process as it facilitates the manipulation of material and consequently the student's learning.

Key words: Distance education, Instructional material, COVID-19.

1. Introdução

A Educação à Distância (EaD) proporciona uma oportunidade de acesso a educação para educandos jovens e adultos, pelo facto dessa modalidade de ensino ser uma modalidade que acolhe pessoas que residem em localidades que não há universidades e pretende ter uma formação contínua.

A este grupo de estudante, tanto quanto as Universidades de ensino à distância, foram obrigados a adaptarem-se em termos de recursos de aprendizagem devido a pandemia de COVID-19. Com os aumentos de casos de COVID-19, para dar resposta, às Universidades tiveram que adaptar, às novas exigências, como por exemplo a utilização de recursos e aplicativos ágeis para a produção e customização de materiais instrucionais adaptados ao EaD. Porém, os recursos tecnológicos sozinhos não possibilitam acções educacionais como forma de inovação, há, portanto, três elementos fundamentais: tecnologia, linguagem e aprendizagem.

Para a concretização dos três elementos fundamentais é necessário repensar sobre as formas de uso dessas tecnologias disponíveis, criando novas formas de ensinar. Para efeito, as instituições devem atender-se à complexidade do processo de produção de material *online*, pois o Ensino à Distância é um tipo de ensino que visa fornecer oportunidades para um grupo de indivíduos que têm dificuldades de aceder ao ensino presencial. Assim sendo, a formação em ensino à distância é indispensável, pois, possibilita aos tutores perceber e reconverter competências e conhecimento no sentido de melhorarem o seu papel na área em que actuam, potenciando, assim, a utilização de ferramentas adequadas para o processo de ensino-aprendizagem. Na utilização destas ferramentas, segundo Malequeta (2016, p. 27-39), o tutor deve ser bastante criterioso, pois, normalmente, as ferramentas pedagógicas *freeware*, disponíveis em sites e portais voltados ao ensino, ainda seguem o paradigma da instrução assistida por computador, disfarçadas com a utilização de novas tecnologias de hipermédia (som, imagem e animações).

Neste âmbito, a EaD é facilitada pelas novas tecnologias que auxiliam, com rapidez e flexibilidade, a expansão dos caminhos da aprendizagem. Com a popularização da internet e a grande quantidade de informações publicadas *online*, surgiu a necessidade de agrupar esses dados num espaço único, de modo a facilitar a procura de conteúdo por parte dos utilizadores, surgindo então, o conceito de portal.

Em função a análise, os materiais instrucionais auxiliando com as tecnologias conduzem à múltiplas possibilidades e vantagens no campo pedagógico. Com os seus recursos e sistemas multimédia, permitem traçar percursos individualizados para cada estudante, contribuindo na sua progressão, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Aos tutores, devem ajudar na organização da aprendizagem através da elaboração de material instrucional a partir de *softwares*. O desenvolvimento do material instrucional é baseado no uso dos *softwares*, as estratégias de ensino propostas e os conteúdos de cada disciplina.

2. Referencial teórico

2.1. Conceito de material instrucional

Ao longo dos tempos, o ensino à distância se efectuava “por correspondência”, isto é, consistia no envio, por meio do correio Postal, dos mesmos textos usados no ensino presencial. Com a evolução das ciências e da tecnologia vem contribuindo para a construção de material

instrucional para ensino à distância com características próprias, específicas para o aprendizado independente da orientação presencial de um professor. Outra grande revolução foi a diversificação da via de comunicação com o estudante, que passa a utilizar meios elétricos e eletrônicos, tais como o rádio, televisão, o vídeo, CD-ROM e a rede Internet, exigindo assim, que o material instrucional se adapte às novas formas de mediação.

Na perspectiva de (Laverde, 2008) o material instrucional são ferramentas que o professor utiliza durante todo o ano lectivo e pode, muitas vezes, precisa de algumas alterações ou novos utensílios que servirão para o aprimoramento das actividades e aulas realizadas na escola.

Para Zerpa (2005), considera material instrucional como sendo aquele material facilitadora da aprendizagem e disponíveis para uso no PEA por parte dos estudantes.

Segundo Zaverde (2015) material instrucional são conteúdos significativos, apresenta proposições instigadoras que permitem estimular o exercício de operações de pensamento, que incluem desde a observação sistemática, até o uso da lógica, da educação, da indução, da análise, da síntese e do julgamento.

O material instrucional deve garantir, nesse caso, a construção de ambientes de aprendizado. Isso envolve a atenção e a articulação de uma série de recursos, que vão muito além da estruturação de conteúdo e da formulação de actividades de aprendizagem, e que requerem processos para o gerenciamento de recursos humanos e tecnológicos.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o material instrucional é aquele instrumento que pode desenvolver uma aprendizagem autónoma e automática para o indivíduo, assim, envolve uma série de cuidados, principalmente no ensino, que precisa para um resultado satisfatórios, motivar o aprendente em uma temática.

2.2. Parâmetros necessários para elaboração de material instrucional para EAD

A elaboração de material instrucional é um trabalho que envolve diferentes conhecimentos e profissionais, por se tratar de algo aborda conceito, linguagem clara, metodologia e

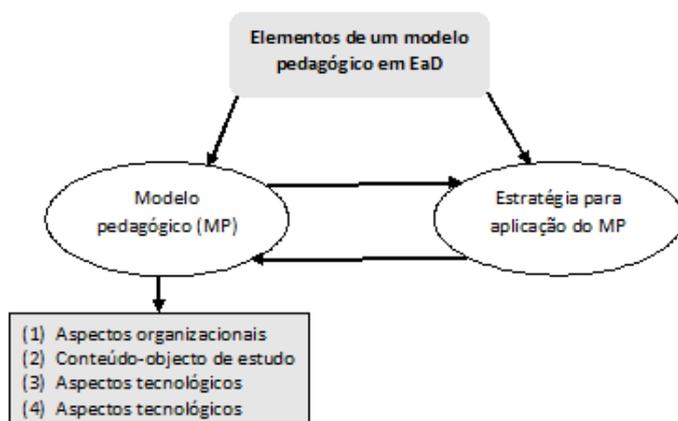
planeamento em sua concepção. Elaboração de um material requer clareza em sua finalidade e principalmente visando o desenvolvimento da aprendizagem e favorecimento do ensino.

Estudo desenvolvido por Behar (2009), identificou contribuições teórico-metodológicas do *design* pedagógico por meio de reflexões acerca dos parâmetros norteadores para elaboração de materiais educacionais digitais.

Para mesmo autor os referenciais de produção estão ligados ao uso de elementos visuais, navegação, interação e interactividade e os aspectos organizacionais do conteúdo. Consequentemente, o uso desses parâmetros torna-se possível construir um *storyboard*²⁸ do material para sua aplicação e avaliação no ambiente (Behar, 2009)

Na perspectiva de Orbolato (2005), frisa que os elementos de um modelo pedagógico para EaD trazem uma estrutura calcada sobre um determinado paradigma e em consonância com uma ou mais teorias educacionais a serem utilizadas como eixo norteador da aprendizagem

Figura 1. Elementos de um modelo pedagógico em EaD



Fonte: Autores (2020).

Tendo em conta os parâmetros, o processo de elaboração do material instrucional para EaD é necessário a planificação e definição de procedimentos em sua elaboração. Para Behar (2009) recomenda que antes de considerar os aspectos tecnológicos, é fundamental ter em conta os seguintes aspetos:

²⁸ Storyboard são elementos gráficos que incluem ilustrações ou imagens organizadas em sequência com intuito de pré-visualizar (filme, animação e elementos interativos). No ensino online, o uso de storyboard pode favorecer o diálogo do conteudista com a equipa de design instrucional, pois é possível obter a recomendação e organização do material pretendido, facilitando assim, a avaliação do processo.

Quais as teorias de aprendizagem ou o paradigma predominante que vai embasar o curso; Qual é o público-alvo; Qual é o nível de familiaridade com as tecnologias; Os objectivos do programa; O que se espera dos estudantes; O que será mais adequado desenvolver; Como os estudantes trabalharão em relação ao tempo e espaço; Que recursos serão utilizados para trabalhar os conteúdos; Material instrucional; Hipertextos; Áudio; Vídeo; Papel; Páginas web; Objectos de aprendizagem; Software educacional; Teleconferência; Que tipo de actividade serão utilizadas; projectos de aprendizagem; Estudo de caso; Como se darão essas actividades; De forma síncrona; Assíncrona; qual o tipo de interação ou comunicação que se espera dos estudantes; Qual é o tipo de avaliação; formativa; Somativa; Mediadora; Autoavaliação; Como determinar a motivação dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem, seus possíveis estados de ânimo no processo de aprendizagem (Behar, 2009, p. 29).

Como pode-se compreender, o processo de elaboração de material instrucional para EaD, deve ter em conta com as características do curso, da modalidade e deve-se criar condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Também deve-se utilizar técnicas instrucionais de organização, seleção e categorização de informações para que o material tenha juntamente os conteúdos específicos, possibilidades para considerar a estrutura e linguagem adequada e dialógica. Neste contexto, os recursos tecnológicos e o ambiente virtual de aprendizagem utilizados, podem fornecer aos estudantes condições de criar interação e aproximação dos temas abordados, construído uma aprendizagem significativa.

Segundo Guarezi & Matos (2009) salienta que a linguagem dialógica em textos deve apresentar-se de forma criativa, textos de reconstrução imaginativa da realidade ou em forma de redação formal, que significa apresentar o texto de forma expositiva.

Para o autor, independentemente da forma escolhida, escrever para pessoas que estudam a distância exige uma redação essencialmente didáctica, isto é uma necessidade de dialogar com os leitores por intermédio do texto. Para isso, precisa primar por uma aprendizagem activa, ou

seja, aquela em que o estudante se envolve activamente no processo educacional (Guarezi & Matos, 2009)

Concordando com os autores, no ensino presencial, é preciso estabelecer com os estudantes uma relação que desperte a consciência sobre as potencialidades de suas mentes, que se estabeleça uma interação pedagógica que ofereça oportunidade e espaço para o estudante desenvolver operações de pensamento que o tornem um ser meditativo, questionador, crítico e criativo. Porém, no ensino à distância a provocação é diferente e maior, pois, trata-se de construir material instrucional que, a par de conteúdos significativos, contenha proposições instigadoras que estimulem o exercício de operações de pensamento, que incluem desde a observação sistemática, até o uso da lógica, da educação, da inclusão, da análise, da síntese e do julgamento, consideradas operações mais complexas.

Em EaD o material instrucional, consiste em textos impressos, áudio, vídeo ou hipertexto veiculado em *software* multimédia, que deverá suprir a maior partes das funções tradicionalmente atribuídas aos tutores, oferecer oportunidade e espaço para diálogo com o próprio material e, mantendo coerência com os rumos da educação.

Contudo, o material instrucional “bem feito” permite conscientizar o estudante de que, mais relevante do que o volume de informações, que resultará em cabeça cheia, é aprender a elaborar e a usar as informações acumuladas, o que exige desenvolvimento de operações mentais que favorecem a auto-aprendizagem, assim como a formação do cidadão independente, sujeito reflexivo, capaz de raciocínio crítico e criativo.

3. Metodologia

Neste ponto pretendemos ilustrar os passos metodológicos usados para a operacionalização do estudo. No âmbito de desenho metodológico para uma pesquisa, constitui uma forma de evitar erros que possam influenciar no alcance das conclusões pretendidas (Camões, 2012); é o conjunto de passos a ser seguidos pelo investigador num trabalho investigativo (Lundin, 2016). Portanto, a questão de método está ligada “a busca de uma explicação verdadeira para as relações que ocorrem entre os factos, quer naturais, quer sociais, passa, dentro da chamada teoria de conhecimento, pela discussão do método” (Pádua, 2016, p. 20). Deste modo, para o

alcance dos objectivos traçados, optou-se por uma pesquisa bibliográfica tomando como referência as literaturas apresentadas que fundamentam sobre material instrucional adaptado ao ensino à distância.

Quanto à abordagem, o estudo é de carácter qualitativa, de cariz fenomenológico-interpretativo. Para Rossato e Martínez (2017) o paradigma interpretativo é uma maneira de entender o conhecimento e a realidade científica buscado a aprofundar a compressão da realidade e as causas que levaram a ocorrência de determinado fenómeno, em vez de simplesmente ficar em explicações gerais e informais. A escolha do método qualitativo justifica-se pelo facto de se mostrar adequado para colher factos, sentimentos bem detalhados dos significados e características situacionais relacionadas com o contributo do auxílio de material instrucional adaptado ao EaD em tempos de COVID-19.

O estudo optou pela técnica de análise de conteúdo, uma vez que este auxilia na interpretação dos resultados e/ou resultados recolhidos a partir da análise documental, compreensão dos factos observados e o estabelecimento de relações entre os factos observados e o estabelecimento de relações entre os factos estudados (Aires, 2015)

4. Resultados e Discussão

O Instituto de Educação à Distância da Universidade Católica de Moçambique (IED-UCM) nasce da transformação do Centro de Ensino à Distância (CED) através da deliberação nº 04/2019/CUUCM (1ª sessão).

Tem a sua sede na Beira e o processo de ensino e aprendizagem ocorre nos centros de recursos, nomeadamente: Beira, Gorongosa, Chimoio, Tete, Quelimane, Milange, Gurúè, Nampula, Cuamba, Pemba, Mocímboa da Praia, Marromeu, Búzi, Muanza e Maputo.

A oferta formativa compreende os cursos de licenciatura em ensino de: Língua portuguesa, Geografia, História, Química, Física, Matemática, Biologia, Desenho, Informática, Educação Física e Desporto, e Licenciaturas em: Gestão Ambiental e Administração Pública.

O modelo pedagógico à distância adoptado pelo IED-UCM assenta-se em duas modalidades, nomeadamente o *paperbased* e *online*. Quando falamos em modelos pedagógicos temos que

ter em conta os três componentes interrelacionados, que na visão de Lagarto (2009, p.11) pode-se “considerar que a aprendizagem se faz com a conjugação equilibrada das três componentes” que são tutoria, o conteúdo e a tecnologia.

O Modelo pedagógico *online* é mediado por computador. Neste modelo tecnologia é tida como o veículo para a produção e disseminação dos objectos de aprendizagem e para a interacção tridirecional (estudante-tutor-conteúdo) e entre os estudantes, pelo que está sempre presente em qualquer uma das hipóteses, sendo muito ou pouco explorada dependendo das necessidades. Através da plataforma moodle os estudantes interagem com o tutor servindo-se de várias ferramentas como o fórum, *chat* e vídeo aulas, e não requer o contacto presencial entre o tutor e os estudantes ou entre os estudantes.

Por seu turno, o modelo *paperbased* usa material impresso e para a interacção tutor-estudante abrem-se sessões presenciais, geralmente duas por ano, nas quais os estudantes deslocam-se dos seus pontos de residência aos Centros de Recursos para o contacto face-face com o tutor e com os colegas. Igual exercício repete-se para a realização dos exames. De recordar que a maior parte dos estudantes da modalidade à distância na UCM são oriundos de zonas recônditas onde não é possível frequentar um curso presencial, pelo que para a participação em sessões presenciais requer grandes deslocações.

4.1. Acções desenvolvidas pelo IED em resposta a COVID-19

Face as restrições impostas pelo decreto presidencial que anuncia reforço das medidas de prevenção do COVID-19, dos quais consta a suspensão de aulas em todos estabelecimento públicos privados, desde o ensino pré-escolar ate ao superior, e ainda a redução de 300 para 50 o número máximo de pessoas nos eventos de character social, salvo actividades de interesse estreitamente publico.

Em resposta a situação imposta pela COVI-19, o IED teve que se reinventar e adaptar o seu modelo de ensino, não se trata de migração automática do modelo *paperbased ao online*, mas sim da criação de material instrucional adaptado ao EaD que se adequam a realidade dos tempos impostos pela COVID-19.

Para Zerpa (2005), considera material instrucional como sendo aquele material facilitador da aprendizagem e disponível para uso no PEA por parte dos estudantes. Todavia o material

disponível no modelo *paperbased* não é compatível com a realidade imposta pela COVID-19, isto motivou em repensar em novos materiais e em novas estratégias e esta não é uma simples actividade.

Behar (2009) recomenda que para esta reinvenção de material instrucional é fundamental ter em conta os seguintes aspetos:

Quais as teorias de aprendizagem ou o paradigma predominante que vai embasar o curso; Qual é o público-alvo; Qual é o nível de familiaridade com as tecnologias; Os objectivos do programa; O que se espera dos estudantes; O que será mais adequado desenvolver; Como os estudantes trabalharão em relação ao tempo e espaço; Que recursos serão utilizados para trabalhar os conteúdos; Material instrucional; Hipertextos; Áudio; Vídeo; Papel; Páginas web; Objectos de aprendizagem; Software educacional; Teleconferência; Que tipo de actividade serão utilizadas; projectos de aprendizagem; Estudo de caso; Como se darão essas actividades; De forma síncrona; Assíncrona; qual o tipo de interação ou comunicação que se espera dos estudantes; Qual é o tipo de avaliação; formativa; Somativa; Mediadora; Autoavaliação; Como determinar a motivação dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem, seus possíveis estados de ânimo no processo de aprendizagem (Behar, 2009, p. 29).

Tendo em conta os pontos apresentados, nomeadamente o público-alvo, nível de familiaridade com as tecnologias, o IED está ciente que a maior parte dos seus estudantes são aprendizes digitais e alguns deles vivem em regiões onde a corrente eléctrica é dificultaria e muitos não possuem um computador, daí que uma migração automática ao modelo *online* seria impensável.

Porém atendendo que na sua maioria faz o uso das redes sociais *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram*... houve a necessidade de se criar material institucional adequado. Na perspectiva de Zaverde (2015) o material instrucional são conteúdos significativos, apresenta proposições instigadoras que permitem estimular o exercício de operações de pensamento, que incluem desde a observação sistemática, até o uso da lógica, da educação, da indução, da análise, da síntese e do julgamento.

Neste contexto foram criados grupos de disciplinas onde os Coordenadores dos Centros de Recursos com a colaboração dos Delegados de Disciplinas instaram aos tutores a enviar guias tutoriais, resumos da matéria, slides e trabalhos de campo.

Guias tutoriais é um material instrucional bastante fundamental para o PEA, é um material elaborado pelo tutor, com a chancela da Coordenação do Curso no qual estão patentes uma breve introdução da disciplina, os objectivos de aprendizagem, conteúdos programáticos a abordar, o desempenho esperado, actividades a realizar e os respectivos prazos.

Com este material, o estudante desenvolve a sua autoaprendizagem e esta é a base fundamental de um material instrucional adequado, levar o estudante a ser autodidata, a uma autoaprendizagem. Segundo Guarezi & Matos (2009) para isso, precisa primar por uma aprendizagem activa, ou seja, aquela em que o estudante se envolve activamente no processo educacional.

Com o auxílio dos grupos de disciplinas criados nas redes sociais, os estudantes interagem tanto com os tutores assim como com os colegas expondo dúvidas ou partilhando experiências.

Para Recuero (2009) rede social é gente interagindo socialmente. É um conjunto de pessoas, conectadas a uma estrutura de rede. Cada nó da rede representa um indivíduo e suas conexões, os laços sociais que compõem os grupos. Esses laços são ampliados e alterados a cada novo indivíduo que conhecemos e interagimos.

Segundo Silva e Serafin (2016), temos que educar os estudantes a usarem bem essas ferramentas com critérios e responsabilidade. Mesmo que essas redes não tenham sido criadas para fins educacionais, os professores já reconhecem o potencial delas para o ensino.

O uso pedagógico das redes oferece aos estudantes a possibilidade de poder esclarecer suas dúvidas à EaD, promovendo ainda, o estudo em grupo com estudantes separados geograficamente, permitindo-lhes a discussão de temas do mesmo interesse. Mediante esta tecnologia, o estudante sairá de seu isolamento, enriquecendo seu conhecimento de forma individual ou em grupo. Pode fazer perguntas, manifestar ideias e opiniões, fazer uma leitura de modo mais global, assumir a palavra, conforme ideias e pensamentos e, definitivamente, na aula são ficara mais confinado a quatro paredes. Isso que dizer que o uso desta tecnologia poderá criar uma dinâmica pedagógica interativa, que se inserida num projecto pedagogico

solido, sem duvida, contribuirá e no e muito para a domaçaõ moderno dos estudantes (Gracia, 2000, p. 5).

Deste modo em tempos de Covid-19 as redes sociais têm sido ferramentas indispensáveis para operacionalizaçaõ da aprendizagem de novos materiais instrucionais criados à luz do Estado de emergência imposto pelo decreto.

4.2. Vantagens e desvantagens do uso de material instrucional

Com o uso de guias tutoriais, resumos, slides e trabalhos de campo a aprendizagem passa a ser centrada no estudante, o tutor e o estudante envolvem-se ambos como sujeitos e agentes da construçaõ do conhecimento numa aventura colectiva, conduz a uma busca sistemática do conhecimento, através de metodologia dialéctica: síncrese, análise e síntese, pois o estudante por si só é obrigado a organizar o seu horário de estudo, pesquisar material auxiliar a aprendizagem e construir os seus próprios apontamentos, fichas de leitura ou *portfolios* por meio análise, síntese e resumos.

Esta metodologia leva os estudantes a actuarem mobilizados pelos estímulos do meio, resolvem problemas, exercícios e formulam conceitos. Neste contexto de aprendizagem a ênfase está na capacidade de construir, integrar conhecimentos e processá-los, dando-lhes significado. De referir que o estudante somente aprende quando ele próprio elabora o seu conhecimento.

Todavia, tendo em conta que a situaçaõ da pandemia encontrou as instituições de ensino de surpresa, a operacionalizaçaõ desta modalidade de ensino e aprendizagem também encontrou tutores e estudantes despreparados.

Apesar do ensino ser à distância, os estudantes ainda dão ênfase às situaçaões de sala de aula, sessões tutoriais, onde são instruídos, “ensinados” pelo tutor. Na concepçaõ de alguns estudantes os conteúdos e as informaçaões devem ser adquiridos e os modelos imitados. Estes estudantes ainda dão primazia ao tutor em detrimento do conteúdo, para eles a expressãõ oral do professor tem um lugar proeminente, cabendo a eles a memorizaçaõ e a reproduçaõ deste conteúdo verbalizado; o tutor é o centro do processo, ele é o agente activo, enquanto o estudante deve ouvir passivamente.

Como é óbvio, para este grupo de estudantes a implementação desta nova metodologia de estudo imposta pela COVID-19 constitui uma barreira, um entrave a aprendizagem.

5. Conclusão

Desde que a pandemia do COVID-19 se instalou no mundo, cerca de 1.5 milhões de estudantes ficaram fora da escola em mais de 160 países, segundo relatório do Banco mundial. Alguns países adotaram o encerramento total de escola. Aqui em Moçambique, pelo decreto presidencial que anuncia reforço das medidas de prevenção do COVID-19, as aulas foram suspensão em todos estabelecimento públicos privados, desde o ensino pré-escolar até ao superior adaptando do modelo presencial em modelo a distância. Para o sucesso da educação à distância depende de vários factores, entre eles encontram-se as etapas da elaboração do conteúdo: a planificação, aplicação, execução e avaliação.

O material instrucional adaptado ao EaD em tempos de COVID-19 fez com que o professor revisse a sua postura na criação instrucional, pois existem diferenças entre o material que ele está acostumado a criar e o material a ser usado via internet; contribuiu no aumento da usabilidade das plataformas digitais o que culminou com melhoria da qualidade do processo de EaD, pois facilita a manipulação de material e consequentemente o aprendizado do estudante. Ainda é importante referir que a integração das equipas durante a produção do conteúdo favorece para que o material possa reunir elementos pedagógicos e instrucionais a favor de uma aprendizagem significativa.

A nível do IED os conteúdos produzidos para dar resposta COVID-19, em sua estrutura constatou-se problemas das regras gramaticais e limitações contextuais, pois é um grande desafio na modalidade à distância a produção de material instrucional.

Apesar das limitações apresentadas nos materiais do IED, o material instrucional favoreceu para que o conteúdo desenvolvido pelo professor pudesse ser contextualizado e estruturado de forma dialógica, criando assim um discurso pedagógico, impulsionando uma relação entre o estudante e o ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, algo próximo à relação estudante e tutor/professor no modelo presencial.

6. Referências Bibliográficas

- Behar, P. A. (2009). Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed.
- Camões, P. J. (2012). O Design de Investigação. Em H. C. Silvestre, & J. F. Araújo (Coords.). *Metodologia para Investigação Social*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 103-120. Campina Grande: EDUEPB, (2016) pp. 67-98. ISBN 978-85-7879-326-5. Available from SciELO Books. Disponível em <http://books.scielo.org>.
- Garcia, P. S. (1995,). Qualidade e informática: a escola pública do ano 2000. Artigo apresentado e publicado no Congresso Nacional de Informática Pública (CONIP). p. 5
- Guarezi, R. de C. M.; Matos, M. M. (2009). Educação a distância sem segredos. Curitiba: IbepeX.
- Laverde, A. C. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11(2). 229-239. Recuperado el 20 de marzo de 2016. Disponível em: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/742/824>
- Lundin, I. B. (2016). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.
- Malequeta, A. F. (2016). Curso de formação para a Docência Online : Uma Experiência de Treinamento dos Docentes do Centro. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento*. v. 1, n. 7, p. 27-39. Beira, Moçambique.
- Orbolato, R. G. (2005). *Edição de Material Instrucional para EAD baseada em Estratégias Cognitivas Edição de Material Instrucional para EAD baseada em Estratégias Cognitivas*.
- Recuero, R. (2009). Redes sociais da internet. Porto Alegre: Sulina.
- Rossato, M., & Martínez, A. M. (2017). A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Congresso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa*, 1, 343-352.

Silva, F. S., and Serafim, ML. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, RP., *et al.*, orgs. *Teorias e práticas em tecnologias educacionais* [online].

Zapata-Ros, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. RED, Revista de Educación a Distancia, (45). Disponível em: <http://revistas.um.es/red/article/download/238661/181351>

Zerpa, C. E. (2005). O desenho da instrução em um material educacional informatizado (MEC): A plataforma pedagógica do SIVI 1.0. *Pesquisa e Pós-graduação*, vol. 20, n. 1, p. 81-113.

Prática docente: estratégias de ensino-aprendizagem dos alunos em classes iniciais nas escolas públicas em Moçambique

Teaching practice: teaching-learning strategies for students in initial classes in public schools in Mozambique

Silva Jacob Alage²⁹

Resumo

Neste estudo de carácter teórico tentamos trazer uma reflexão sobre a actuação dos docentes nas classes iniciais e delinear estratégias que estimulem os alunos para a participação activa em aulas nas classes iniciais nas escolas públicas no contexto da COVID-19. Com o cancelamento das aulas durante o primeiro semestre 2020, em cumprimento dos decreto presidencial n.º 11/2020 sobre o estado de emergência devido a pandemia da COVID-19, pode-se comprometer o desempenho e a motivação dos alunos, pois, este cenário alterou por completo as formas de ensino e aprendizagem. Adotar estratégias para estimular a motivação e aprendizagem dos alunos no período pos-pandemia é desafio das famílias, do MINEDH e das escolas com principal destaque para a prática docente. Com base na revisão bibliográfica e análise documental embasada na Psicologia histórico cultural de Vygotsky (1896-1934) e do interacionismo simbólico na visão de Sampaio e Santos (2011), foi possível constatar nas notas finais que devido a diversidade cultural e as desigualdades sócio-económicas das famílias, consequentemente do aluno a prática docente torna-se complexa e desafiadora.

Palavras-chave: Prática docente; Estratégias de aprendizagem; Estimulação dos alunos; COVID-19.

Abstract

In this theoretical study we try to bring a reflection on the performance of teachers in the initial classes and to outline strategies that encourage students to actively participate in class in the initial classes in public schools in the context of COVID-19. With the cancellation of classes during the first semester 2020, in compliance with Presidential Decree No. 11/2020 on the state of emergency due to the COVID-19 pandemic, students' performance and motivation can be compromised, as this scenario has changed completely the forms of teaching and learning. Adopting strategies to stimulate students' motivation and learning in the post-pandemic period is a challenge for the families, the MINEDH and the schools with the main emphasis on

²⁹Doutorando em Psicologia, Universidade Federal da Bahia- UFBA, Mestre em Psicologia Educacional- Universidade Pedagógica. Docente do Ensino Primário, afeto no Distrito da Matola

teaching practice. Based on the bibliographic review and documentary analysis based on Vygotsky's historical cultural psychology (1896-1934) and symbolic interactionism in the view of Sampaio and Santos (2011), it was possible to verify in the final notes that due to cultural diversity and socio-inequalities families, consequently the teaching practice becomes complex and challenging for the student.

Keywrds: Teaching practice; Learning strategies; Stimulation of students; COVID-19.

1. Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PECPG, da CAPES – Brasil, com o objectivo de trazer uma reflexão sobre a atuação dos docentes em classes iniciais nas Escolas Públicas em Moçambique no contexto da COVID-19.

O homem por natureza é um ser social, e vive numa sociedade com dinâmicas de desenvolvimento, pertencendo ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, processo este para o qual concorre a educação. Este processo, podemos considerar universal, contudo não podemos descartar as questões culturais que exercem um factor muito importante na educação, mas também dentro da universalidade deste processo, há diferenças notáveis entre os países no que se refere as prioridades no sector educacional, na política de formação de professores, na organização das escolas e do processo de ensino. Nesta senda, Antunes (2008), considera que a escola como uma instituição gerada pelas necessidades produzidas por sociedades que, por sua complexidade crescente, demandavam formação tendo em conta as necessidades específica de seus membros.

Na base deste pressuposto, podemos considerar que a escola está vinculada ao estado e é concebida como instância social responsável pela tarefa de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, criando condições para que todos possam ascender do senso comum aos saberes fundamentados, através do processo de letramento que começa formalmente para o caso de Moçambique, quando a criança completa seis anos de idade (Lei 18/2018).

Após a reforma do sistema nacional de educação (SNE) Lei 18/2018 o ensino geral em Moçambique foi estruturado em dois grupos, sendo seis classes para o ensino primário, subdividido em dois ciclos, primeiro ciclo 1^a à 3^a classes, segundo ciclo 4^a à 6^a classe e o ensino secundário, também dividido em dois ciclos, sendo o primeiro ciclo 7^a à 9^a classe e o segundo

ciclo da 10^a à 12^a classe. Na perspectiva deste trabalho entendemos as classes iniciais como sendo aquelas que fazem parte do primeiro ciclo e inclui 1^a, 2^a e 3^a classes do ensino primário.

Tratando de uma reflexão teórica sobre a prática docente no ciclo onde o grupo alvo frequenta a escola pela primeira vez, optamos por formular algumas questões orientadoras tais como: Como ocorre a prática docente nas classes iniciais? Que métodos e estratégias o professor utiliza para conduzir a aprendizagem dos alunos? Que estratégia o professor implementa para ganhar a confiança dos alunos? Qual é a atitude do professor face diversidade de alunos nas classes iniciais nas escolas públicas? Com o objetivo de compreender a prática e estratégias dos docentes na estimulação dos alunos nas classes iniciais.

1.1 Contextualização do Ensino Primário

Neste tópico apresentamos a contextualização do ensino primário no distrito da Matola, província de Maputo no contexto da COVID-19. O distrito da Matola têm 70 escolas primárias Públicas, que leccionam da 1^a classe à 7^a classe, para o ano de 2020 conta com 45.436 alunos da 1^a a 5^a classe e 55.765 alunos da 6^a e 7^a classe. De acordo com o relatório trimestral do Serviço Distrital de Educação juventude e Tecnologia da Matola (2020), neste ano funcionam com 713 turmas ao ar livre (estas turmas são compostas por alunos da 1^a a 5^a classe). De salientar que a lei 18/2018 ainda está em processo de implementação, razão pela qual os dados ainda incluem a sétima classe no ensino primário.

No período de isolamento social devido a Pandemia da COVID-19, as estratégias adoptadas para o ensino dos alunos foram, aulas transmitidas pela da Televisão de Moçambique, Rádio comunitário e sistema de fichas elaboradas pelos professores na escola. Dentre estes procedimentos registaram limitações tais como: algumas famílias não possuem o aparelho televisivo, rádio e em relação as fichas estas foram banidas por apresentar risco de contaminação, sem contar com os problemas de motivação ou estimulação, concentração dos alunos para os alunos acompanharem as aulas por essas vias. Como sustentam Nardin e Sordi (2008) que para aprender é preciso estar centrado em um ponto e distante de qualquer estímulo que interfira nessa relação de intimidade que o aluno estabelece com sua consciência.

As classes iniciais, que se relaciona com a entrada no ensino primário, no ensino público é caracteriza-se por apresentar elevado número de alunos, em alguns casos com turmas a funcionar ao ar livre (sala sombra) devido a escassez de salas convencionais.

Nesta situação a prática docente que é o trabalho do professor é desafiador, porque antes da nova realidade do COVID-19, já considerava-se problema o facto de não ter salas suficientes e com a nova crise causada pela pandemia, isso veio a agudizar o problema. Como referia Confúcio (551-479 A.C) *apud* Palmer, (2005) os alunos devem ser motivados e activos, e eles devem tomar suas iniciativas no aprendizado.

Para Vygotsky (1896-1934) citado em Rego (2001) as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do individuo, elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Sendo assim é muito importante que os atores educacionais estejam em harmonia nas suas atividades, encontrando o entrosamento com o interacionismo simbólico, uma vezque o interacionismo simbólico debruça sobre a concretude das relações interindividuais, concebendo a realidade como aquilo que se objetiva a partir das relações que se produzem no interior dos grupos e das instituições, fazendo um ponto de convergência com a etnometodologia que considera os indivíduos como autores que vivenciam e modificam a realidade ao seu redor, através de suas interações diárias nesse contexto (Sampaio, 2011).

1.2 Como ocorre a prática docente nas classes iniciais?

De um modo geral, os professores que atuam no ensino básico, possuem a formação básica do magistério, que corresponde a 10ª classe do ensino geral e um ano de formação em metodologia de ensino, isto é, o candidato à professor deve possuir no mínimo 10ª Classe de escolaridade, do SNE, delineado especificamente para 1ª a 6ª classe, ter como período de formação um ano, terminado esse período, entende-se estar preparado para lecionar seus valores e sua visão de mundo são os melhores e os únicos legítimos para os seus futuros alunos (Agibo, 2015).

Como afirma Rego (2001) na obra de Vygotsky, as características humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. A concepção da prática pedagógica centrada nos processos de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é propiciar o desenvolvimento pleno do educando, coloca no professor o desafio de encontrar uma plataforma para o diálogo permanente com a cultura própria do aluno que deve ser respeitada e considerada durante o processo de ensino-aprendizagem, valorizando as interações sociais e respeitando as questões culturais do aluno. Também, incumbe uma maior responsabilidade de

garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os alunos na escola, transformá-los e possibilitar-lhes condições efetivas de escolarização (Antunes, 2008).

A prática docente nas classes iniciais, é muito desafiadora, exigindo do professor uma expertise para desenvolver as tarefas, pois a maioria dos alunos encontra-se pela primeira vez no ambiente educacional formal, contudo, é comum que eles estranhem a nova realidade que estão sendo apresentados, cabendo à escola, mediado pelo professor, a tarefa de acolhimento e inserção dos alunos num novo mundo até então desconhecido pelos mesmos.

As responsabilidades do professor com o seu trabalho, em sala de aula são várias, e fora da sala é também confrontado com uma série de exigências de ordens administrativa/ pedagógica, como por exemplo, chegar ao final do programa dentro do prazo previsto; suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos; escolher recursos didáticos adequados à apresentação do conteúdo; elaborar tipos de atividades e formas de avaliação dos alunos e encontrar estratégias apropriadas ao desenvolvimento do conteúdo assim como à consecução dos objetivos propostos para um determinado período na classe (Chakur, 1995).

Para Coelho e Pisoni (2012), escola só se torna importante a partir do momento que dentro dela o ensino é sistematizado com atividades diferenciadas e o aluno aprende a ler, escrever e obtém domínio de cálculos, o professor deve estar atento ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade de este aluno superar suas capacidades. Para que o professor possa fazer um bom trabalho ele precisa conhecer seu aluno, respeitando opiniões desenvolvendo diálogo criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe.

Trabalhar com as classes iniciais exigem criatividade ao professor para evitar que a aula caia numa monotonia, para tal é necessário um planejamento variado das suas tarefas para tornar as aulas mais interessantes, inovando os seus métodos. O seu papel é de fornecer situações perturbadoras, que se constituam em desafios para o aluno, de modo não só a ativar suas estruturas cognitivas, mas também a desestabilizá-las, provocando o conflito cognitivo necessário à sua reorganização em novo patamar, entendendo que existe vários caminhos para se chegar ao mesmo resultado, tornando a aula interessante e cooperativa entre ambos (Chakur, 1995).

É importante lembrar que estamos perante alunos que geralmente apresentam todo tipo de dificuldades, desde a forma como se segura o lápis para escrever, a posição do caderno, para não falar do desconhecimento do alfabeto, acarretando ao professor estratégias e recursos didáticos redobrado, escolha de melhores caminhos na persecução dos objetivos e, ao mesmo tempo, os mais adequados à apresentação dos conteúdos do programa aos alunos (Chakur, 1995).

Estes elementos, quando considerarmos os desafios impostos pelo novo coronavírus, coloca os intervenientes do processo em grande risco, porque o professor deve ensinar exemplificando como é que o aluno deve segurar o lápis, a posição do caderno, sem saber qual é a situação do aluno, expondo assim a sua saúde e a dos alunos. Deve respeitar o rácio, isto é, estabelecer um número de alunos que não seja muito grande e redobrar mais esforço em relação a material didáctico permitindo que cada aluno tenha o seu material de trabalho para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

1.3 Que métodos e estratégias o professor utiliza para processo de ensino -aprendizagem do aluno?

A estimulação de aprendizagem do aluno perpassa ao uso de métodos, pois temos as questões pessoais dos atores, isto é, a presença dos factores motivacionais associados a faixa etária, do desenvolvimento do aluno, condições económicas e intelectuais, a consideração, o afeto, assim como o reconhecimento e acolhimento pela escola e pelo professor em particular (Rangel,2005). A estabilidade destes elementos podem favorecer o curso normal das actividades dos atores educacionais envolvidos no processo de produção e desenvolvimento do conhecimento e habilidades na edificação do homem do amanhã.

Os conhecimentos derivam da acção e o desenvolvimento do conhecimento e da inteligência no indivíduo caracteriza-se por uma constituição progressiva de sistemas de transformação e produção de significados que ocorrem no centro de processamento de informação que é recebido dentro da mediação e operacionalizada pelos diversos métodos de ensino que o professor emprega durante a leccionação. Essas estratégias devem despertar no aluno atenção para aprender, conforme sustenta Nardin e Sordi (2008) que uma situação de leitura e escrita pode implicar uma correlação entre memória, atenção e pensamento e de práticas que são, ao mesmo tempo, efeito e produto dessas três instâncias.

Tomando em consideração que os alunos nas classes iniciais, ainda não desenvolveram a abstração, a acção do professor deve incidir em actividades de aprendizagem através de objetos físicos, que seria o ponto de partida do processo ensino e da aprendizagem. O professor deverá utilizar, de início, objetos reais e, só com o andar do tempo, depois de terem memorizado, poderá passar para imagens e signos convencionais; partir da acção à formalização, aos poucos substituindo o concreto pelas operações dedutivas sobre enunciados verbais, considerando que o conhecimento é sempre transformação e, como tal, um processo operativo que utiliza, na maioria das vezes, instrumentos figurativos a título de meios (Chakur, 1995).

São várias as técnicas e estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem que o professor pode adotar para dinamizar as aulas de modo a evitar a rotina na sala de aulas com alunos da 1ª classe. Neste âmbito, (Rangel, 2005) destaca algumas estratégias, tais como: aula expositiva e dialogada, estudo de caso, aulas lúdicas, grupo de verbalização e de observação e tempestade cerebral.

No uso da estratégia de aula expositiva e dialogada, o professor explica o conteúdo por meio de exposição, contudo, deve garantir a participação ativa dos alunos por meio de questionamentos e estimulando-os a discutir a respeito do tema da aula, o professor pode convidar os alunos a falar da experiência que tenham vivenciado. No que concerne às atividades ou aulas práticas, esta estratégia permite que os alunos visitem as vivências do dia-a-dia e sobre os fenômenos conhecidos.

Neste nível de ensino, geralmente, o aluno não sabe ler, não conhece os símbolos (letras, números e sinais), é tarefa do professor introduzir o aluno nesse novo mundo, o que de certa forma é desafiador. Para realizar com sucesso, o ideal seria o uso de métodos que visam garantir, coletivamente, uma base comum de conhecimento, através dos métodos de ensino aplicados a grupos (Rangel, 2005). É uma actividade que realiza-se basicamente, por meio de exposição do professor, leituras orientadas de textos em estudos em aula, projecções ou ilustrações, diálogo breve com o aluno para explorar a experiência, portanto, todas as ações devem ocorrer de forma cooperativa e com acompanhamento do professor estimulando a participação do aluno no processo de aprendizagem.

Para a leitura de textos, visto que eles não dominam o conhecimento das letras e ou palavras ainda, é recomendável o uso do quadro, cartazes ilustrativos com a informação que o professor pretende partilhar aos alunos, em diversas práticas desse tipo, os alunos se mantêm envolvidos e mobilizados em relação ao conteúdo recriados nessas dinâmicas, levando-os a falar, indagar, ouvir o professor e os colegas com atenção (Rangel, 2005).

Para uma boa harmonia e confiança, é necessário que o professor crie um ambiente social que favorece a aproximação, a interação e o diálogo com os seus alunos. Como considera Chakur (1995) que, na abordagem dos conteúdos dados prontos e sua atomização, deve-se considerar a livre organização feita pelo aluno, tendo em conta as relações que favorecem a compreensão dos conteúdos embasado no respeito mútuo e na cooperação dos atores.

Deve-se privilegiar os trabalhos em equipa, a discussão conjunta e as trocas de pontos de vista dariam ensejo ao desenvolvimento da autonomia e ao desaparecimento gradual do individualismo e do egocentrismo característico da idade (Chakur, 1995).

Dada a característica do processo de ensino aprendizagem, o professor é desafiado pela acção de atualização continua da sua profissão, devendo estar em constante avaliação das actividades acompanhando a evolução da aprendizagem dos seus alunos e a dinâmica actual o que permitira a implementação de novos métodos e estratégias que respondam ao estágio em que se encontram os seus alunos. Segundo Rangel (2005), esta avaliação só é possível se o professor por via de processos de colaboração, de formulação de objectivos comuns, de avaliação em perspectivas de acolhimento e inclusão.

A diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor junto com o aluno a construir conhecimento, são muito importante para o alcance do melhor aproveitamento do aluno e a fixar o conteúdo ministrado. Para tal essas estratégias devem ser muito bem pensadas pelo professor, durante o planeamento e na execução dessas ideias sem perder de vista ao desafio da crise instalada. Devendo o professor pautar em acções de isolamento ou evitar a partilha dos objectos para evitar a propagação da doença.

O professor nas suas incursões é chamado a desencadear novas estratégias de aprendizagem que não colocam em risco a saúde dos alunos por conta do COVID-19, devendo sensibilizar os alunos para não partilharem os objectos, criar distância entre os alunos e explicar as razões para o efeito, uma vez que as condições normais de funcionamento, o mesmo ensina que eles devem ter o espírito de partilha, aproximação, etc.

1.3 Que estratégia o professor implementa para conquistar a confiança dos alunos?

A escola, fora de ser um espaço físico projetado para educar crianças e adolescentes, também é espaço onde se estabelece relações humanas. O professor é o actor que lhe é delegado a tarefa de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, a ele por vezes não são observados os elementos relacionados a questão da motivação e estimulação para a tarefa que exerce, dentre vários, Oliveira e Alves (2005) destacam a questão salarial; a estrutura do ensino, determinada pelo modelo de escola da legislação contemporânea; as condições de trabalho, como espaços físicos e materiais didáticos, que impossibilitam um ensino de melhor qualidade e que tem a sua repercussão nos seus alunos.

Como considera Rego (2001) na obra Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação, os desejos, emoções, motivações e interesses são os elementos que impulsionam o pensamento, e estes influenciam o aspecto afetivo-volitivo, sendo que, a cognição e afeto são inter-relacionados, possuindo influências recíprocas ao longo de todo o desenvolvimento humano, formando uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento das interações que se estabelecem na sala de aula com vista ao estabelecimento da confiança mútua.

Para o cumprimento das actividades escolares, é preciso conceber a escola enquanto espaço para o processo de desenvolvimento humano e também, considerar como um ambiente de inter-relacionamento humano e que traz, com o conhecimento, aspectos formadores da identidade dos indivíduos envolvidos e possíveis de intervenção (Oliveira e Alves, 2005).

A confiança na sala de aula, é algo que se desenvolve num contexto sócio-histórico, um processo socialmente construído da interação social como mediadora na construção da subjetividade que o professor desencadeia junto com os seus alunos. De acordo com Oliveira e Alves (2005), o desenvolvimento das relações está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e é dinâmica, ocorre através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

O aluno de certa forma pode depositar a confiança no professor quando trazer para a aula aspectos relacionados com as vivências dele, isto é, o conteúdo científico a ser transmitido aos

alunos não deve ser descontextualizado de sua vida (Oliveira e Alves, 2005), o que fará sentido para sua estadia na escola e servirá de motivação para continuar a confiar no professor.

Nas classes iniciais, o professor serve de espelho para os seus alunos, acreditando em tudo que ele fala e ensina. Cria-se um vínculo, ou seja, entre aluno e professor há um jogo de expectativas relacionadas ao desempenho, como se existisse um consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e de um professor, entendendo-se que parte da relação professor-aluno é determinada socialmente dentro do diálogo que realizam na sala de aula em ambiente de ensino-aprendizagem escolar (Oliveira e Alves, 2005).

Como nos referimos acima, o estímulo é algo externo que também impulsiona o indivíduo em determinada direção, fazendo-o agir, atua junto com a motivação. No processo educativo, pode-se pensar no professor como fonte de estímulo aos alunos, e seu desafio é de criar ações concretas que incentivem os alunos a buscar e a realizar a assimilação e aprendizagem de forma ativa. Os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele se envolver activamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem (Oliveira e Alves, 2005). Pois configura-se papel do professor o processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola, através de diferentes recursos que favoreçam o interesse dele pela escola.

Tem sido comum ouvir o discurso relacionado ao contexto escolar, direciona o pensamento para aspectos características pessoais dos alunos, falando dos problemas de aprendizagem, tais como, não conseguem ler e/ou escrever, contar e/ou realizar cálculo básico. Por outro lado, atitudes que têm origem na falta de recursos materiais e de condições de trabalho, acúmulo de exigências que levam à sobrecarga (Oliveira e Alves, 2005). Discrepância entre a formação metodológica assimilada durante o período de formação, esses elementos incidem diretamente sobre a acção docente, gerando tensões em sua prática cotidiana dando descredito e falta de confiança na sala de aula.

Para desenvolver a confiança dos alunos, é preciso que o professor faça a avaliação de si mesmo na maneira de agir e atuar dentro da sala de aula; conhecer os seus alunos, os seus interesses fora da sala de aula e elogiá-los com sinceridade mesmo diante de posturas consideradas simples e valorizar todas as respostas dos alunos; criar um ambiente acolhedor de modo que os alunos se sintam a vontade e seguro na sala; falar sobre alguma experiência pessoal sobre o tema ou de algo que está acontecendo com os alunos; impor a disciplina sem ameaçar os alunos;

tratar alunos com o respeito com que gostaria de ser tratado, oferecendo apoio, e ouvindo suas preocupações, estes aspectos trarão a confiança e amizade.

Contudo, face ao novo coronavírus, surge outra necessidade ao professor de desmistificar a ideia que paira nos encarregados de muito medo de que pode vir a acontecer com o retorno as aulas, ele precisa explicar que as medidas serão tomadas para que os alunos em meio das dificuldades serão acauteladas as questões de saneamento de meio para evitar a contaminação pela doença, deve pautar pela interação com os encarregados explicando a política a escola adota para o controlo da pandemia.

1.4 Qual é a atitude do professor face diversidade de alunos nas classes iniciais nas escolas públicas?

Moçambique é um país multicultural e linguístico, isto é, tem diversidade da cultura e das línguas faladas. Mas infelizmente as políticas educativas ainda são permeadas pela ideia de uma cultura homogênea, em que cumprem deveres, partilham uma mesma identidade nacional. A maioria dos alunos que ingressam pela primeira vez na escola, trazem consigo várias diversidades, alguns não falam a língua de ensino “português” e por vezes as suas línguas maternas não dialogam, isto é, cada um tem a sua língua de comunicação, que por vezes o professor também não conhece, o que torna desafiador trabalhar com as classes iniciais respeitando a sua diversidade cultural.

Entende-se que há expansão por meio de um processo de universalização do ensino, para responder às exigências da globalização para a competitividade mundial. Portanto, isso só contribui ainda para a manutenção da exclusão por meio de políticas e metodologias descontextualizadas, programações lineares, categorias como de sucesso e insucesso, atraso e fracasso escolar, na qual tende a excluir aqueles que não acompanham a padronização que as propostas educacionais impõem (Morais e Velanga, 2017).

O professor precisa ter consciência de que a cultura está presentes nos mais variados grupos sociais, tendo em vista que, cada grupo social carrega consigo valores, costumes, crenças, entre outros que são transmitidos de geração em geração aos membros da família e ou do grupo. Nessa ordem, respeitar a diversidade cultural, e acolher essa diversidade em sala de aula é uma tarefa complexa e muitas vezes desafiante para o professor, tendo em vista que, os manuais de

ensino dão primazia a cultura homogênea, uma cultura que discrimina e inferioriza o diferente, algo que se faz sentir nas escolas moçambicanas. No entanto, Barbosa, Campos, Valentim (2011) acreditam que, a relação professor-aluno com cordialidade é fundamental para o desenvolvimento integral e para o engajamento na aprendizagem.

O currículo de nossas escolas ainda possui um caráter hegemônico, monocultural, com a presença de um único saber, um único conhecimento considerado válido universalmente, que até certo ponto, não atende as especificidades regionais da população local no que diz respeito as atividades desenvolvidas localmente. Embora estabeleça a seleção de conteúdos locais, os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades (INDE/MINED, 2003).

Os desafios enfrentado pelos professores para a materialização desta atividade é a falta de informação, falta de conteúdo sobre a cultura local, regional e material didático para trabalhar o conteúdo local. Esta diversidade neste novo normal, o professor é desafiado a ensinar conteúdos sobre a prevenção contra a COVID-19, os cuidados a ter e as medidas a tomar para com a pessoa infectada pela doença.

Os professores dentro da escola também precisam se envolver neste trabalho da diversidade cultural nas suas planificações respeitando as peculiaridades dos seus alunos, promover o respeito mútuo, valorizar a experiência de cada aluno, respeitar as origens e diferenças dos alunos, promover a inclusão e a não discriminação, qualquer que seja cultural, ético, regional e ou linguística. Porque a qualidade da relação professor-aluno é um forte indicador de adaptação escolar, especialmente para alunos que apresentam problemas comportamentais em sala de aula (Barbosa, Campos, Valentim, 2011).

1.5 Considerações finais

Em relação a prática docente nas classes iniciais, esta é uma atividade desafiadora por considerar que os alunos são provenientes de famílias com hábitos e cultura diferentes e a maioria chega na escola sem conhecer a língua de ensino; tarefa de acolhimento e inserção dos petizes num mundo novo da vida e garantir condições de permanência de todos os alunos na escola, transformá-los e possibilitar-lhes condições efetivas de escolarização (Antunes, 2008). Fora de desenvolver o ambiente propício para tornar a aula interessante e cooperativa entre ambos.

Em relação aos métodos e estratégias para estimular a aprendizagem, a ação do professor deve estar no sentido de atividade sobre objetos físicos, a ação do aluno seria o ponto de partida do ensino e da aprendizagem; privilegiando aula expositiva e dialogada, estudo de caso, aulas lúdicas, grupo de verbalização e de observação e tempestade cerebral, Rangel (2005), introduzir o aluno nesse novo mundo, criando um ambiente social que favorece a aproximação, a interação e o diálogo com os seus alunos, privilegiando o trabalho em equipe.

No que concerne a estratégia para estimular e ganhar a confiança dos alunos, concluímos que é preciso conceber escola enquanto espaço para o processo de desenvolvimento, considerar ambiente de inter-relacionamento humano; a confiança na sala de aula se desenvolve num contexto sócio-histórico e o professor serve de espelho/modelo para os seus alunos.

Por fim, em relação a atitude do professor face diversidade de alunos nas classes iniciais nas escolas públicas, concluímos que professor precisa ter consciência de que a cultura está presente nos mais variados grupos sociais e a escola encontra-se dentro de sociedade diversificada, com raízes étnicas e culturais diferentes; vale lembrar Barbosa, Campos, Valentim (2011) afirmando que a relação professor-aluno com cordialidade é fundamental para o desenvolvimento integral e para o engajamento na aprendizagem. O currículo escolar possui um caráter hegemônico e monocultural, embora tenha espaço para incluir o currículo local, este não é exequível devido a falta de material para a sua implementação eficaz e respeitando a diversidade cultural além dos problemas sócio-linguístico que os alunos apresentam.

As questões culturais, sócio-económicas das famílias que recaem sobre os alunos e com a pandemia de COVID-19, tornam a prática docente mais desafiadora. E requer mais reflexão e elaboração de novas estratégias para responder as novas exigências que a pandemia impõe.

1.6 Referências

Agibo, J. M. & Chicote, M. L. L., (2015) Modelos de formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico. III Congresso Internacional: trabalho docente e processos educativos. UNIUBE.

Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas (PP. 469-475),. (ABRAPEE) Vol. 12.

Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., Valentim, T. A., (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. Campinas, Revista: Estudos de Psicologia (pp. 453-461).

Chakur, C. R. L., (1995). Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. Rebeirão Preto. Paideia.

Coelho, L., Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. Revista e-ped FACOS/CNEC Osório.

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

Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018, Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boltim da República, I SÉRIE-Número 254.

Morais, L. M., Velanga, C. T., (2017). Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. Revista: RECH, Ano 1, Vol. I, p. 299-321.

NARDIN, M. H., SORDI, R. O., (2008). Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2559Sordiv2.pdf>

Oliveira, C. B. E. & Alves, P. B., (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar (PP. 227-238). Brasília: Editora Paidéia.

Rangel, M. (2005). Métodos de ensino para a dinamização das aulas. 2ª Edição: Papyrus Editora.

Rego, T. C., (2001). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes.

Sampaio, S. M. R., org. (2011). Apresentação - O observatório da vida estudantil: uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária. In: *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA.

Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola, (2020). Relatório de actividades desenvolvidas no primeiro trimestre 2020. Matola.

Tapia, J. A. & Fita, E. C. (1999). A motivação em sala de aula. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola.

Pandemia digital: reflexão em torno do impacto do uso das plataformas de aprendizagem na Universidade Púnguè em tempos de COVID-19

Juma Manuel, Álvaro Zacarias & Albano Munacachuma Pedro³⁰



Resumo

Este artigo procura desencadear uma reflexão em torno do uso das plataformas digitais no processo de ensino/aprendizagem na Universidade Púnguè por conta da pandemia de COVID-19, apontando, naturalmente, os contornos do impacto dessa modalidade de ensino. Em termos metodológicos, o estudo foi concebido tendo em conta uma pesquisa exploratória e bibliográfica, materializada por meio de aplicação de um questionário dirigido a 1349 estudantes dos cursos de licenciatura da instituição. O resultado do estudo feito permite-nos concluir que a maior parte dos estudantes apresenta algum cepticismo quanto ao papel das plataformas digitais para a sua aprendizagem, pelo que se sugere o aprimoramento desta modalidade de ensino e consequente preparação tanto dos estudantes como dos professores em matérias de prática pedagógica usando ferramentas tecnológicas.

Palavras-chave: Plataformas Digitais, Ensino-Aprendizagem, COVID-19, Universidade Púnguè.

1. Introdução

Diante do novo quadro que a COVID-19 impôs não só a Moçambique bem como ao mundo todo, as ferramentas tecnológicas foram convocadas para a superação do modelo tradicional de ensino e garantir a continuidade das actividades lectivas nas instituições de ensino, sobretudo no ciclo superior. No entanto, tendo a Universidade Púnguè, com sede na cidade de Chimoio, decidido por seguir a orientação de prossecução de aulas através de plataformas virtuais, o presente estudo procura avaliar o impacto do uso dessas plataformas na aprendizagem dos estudantes.

Face ao cenário acima aludido e com o intuito de melhor analisar o efeito da plataforma digital no contexto educativo, administrou-se um inquérito a 1349 estudantes, cerca de 23% da população estudantil da instituição, sendo 65% do sexo masculino e os restantes 35% do sexo

³⁰ Universidade Púnguè, Moçambique

feminino. Quanto à modalidade de ensino, do universo de respondentes, 21% foram do regime à distância, 52% do laboral e 27% do regime pós-laboral.

Este estudo avaliativo revelou que os estudantes da Universidade Púnguè estão cépticos quanto ao efeito das plataformas digitais no ensino, pois para eles vários factores ligados sobretudo à inacessibilidade à internet e ao fraco domínio das ferramentas condicionam o curso normal das actividades lectivas, conforme elucidam as respostas constantes da secção relativa ao grau de satisfação dos estudantes relativamente aos aspectos didáctico-pedagógicos em época da pandemia de COVID-19.

Para melhor leitura e compreensão do texto, o artigo apresenta para além da parte introdutória um breve rasteio teórico sobre o uso das plataformas digitais no ensino, seguindo-se a parte em que se destacam a apresentação, análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

2. Uso das plataformas digitais no ensino

Este tema tem interessado a muitos pesquisadores com veia para a educação inclusiva e qualidade do ensino à distância. A título de exemplo, Vianna & Ferreira (2018), dissertando sobre o uso das plataformas digitais na educação, avançam que “a introdução de novas tecnologias, tais como o ambiente virtual de aprendizagem ou a educação on-line podem colaborar para minimizar as desigualdades de oportunidades escolares” e, conseqüentemente, “significar a melhoria da qualidade da educação a distância (EaD) ou mesmo da educação presencial”.

Em Moçambique, com o advento da COVID-19, as práticas lectivas sofreram um grande revés, tendo sido identificada a tecnologia como a melhor alternativa para a área da educação. Aliás, como se sabe, o impacto do desenvolvimento tecnológico também se reflecte no ensino/aprendizagem, pois representa “uma realidade que se impõe na sociedade e na escola, exigindo que a última integre no processo educacional as novas tecnologias” (Santos, 2005).

A ideia de uma sala de aula com os alunos sentados acompanhando o que o professor diz passou a não condizer mais com a realidade imposta pela paralisação de aulas presenciais por conta da pandemia de COVID-19. Em conseqüência, as plataformas digitais foram a saída mais viável para assegurar a continuidade das actividades lectivas, já que “as novas

Tecnologias digitais estão cada dia mais presentes em nosso cotidiano e nos trazem muitas influências” (Silva, Prates & Ribeiro, 2016).

Assim, com base na importância que as novas tecnologias têm hoje para a prática pedagógica, os desafios são muitos e vão desde a própria concepção de educação, passando pela formação/preparação dos professores e estudantes e desembocam na implementação de políticas públicas que possam garantir o acesso destas ferramentas com vista a que de facto as plataformas digitais possam auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Para Giddens (2008), da mesma forma que a imprensa e a cultura de leitura do livro contribuíram para a ascensão da educação moderna, as novas tecnologias da informação (TI), no mundo contemporâneo, podem contribuir para transformar o currículo vigente nas instituições de ensino, uma vez que “ao envolver-se no mundo virtual, o docente poderá exercer com maior eficiência a mediação entre objectivos, conteúdos e metodologias necessárias para estimular no aluno o processo de autoformação continuada” (Vianna & Ferreira, 2018).

Enfim, diante do novo quadro que os avanços tecnológicos têm acarretado para a sociedade e a prática pedagógica, impõe-se cada vez mais uma reflexão sobre os impactos da tecnologia na prática pedagógica já que as dinâmicas das relações sociais exigem, de certo modo, que a escola integre no processo educacional as novas tecnologias, pelo que “é preciso que os professores estejam preparados para o uso da tecnologia no ambiente escolar e conhecer, na medida do possível, as diferentes plataformas existentes e o que elas podem oferecer de melhoria para as condições de ensino e aprendizagem” (Medeiros & Medeiros, 2020).

3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste espaço fazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados usando categorias estatísticas. Contudo, antes de avançarmos para a análise propriamente dita, impõe-se que apresentemos uma breve caracterização da Universidade Púnguè para contextualizarmos a proveniência dos estudantes que enformam a amostra do estudo.

A Universidade Púnguè, igualmente denominada UniPúnguè, com sede na Cidade de Chimoio – Província de Manica, foi criada a 29 de Janeiro de 2019, através do Decreto nº 4/2019 de 4 de Março do Conselho de Ministros, como resultado da reestruturação da Universidade Pedagógica e fusão das Delegações de Manica e Tete.

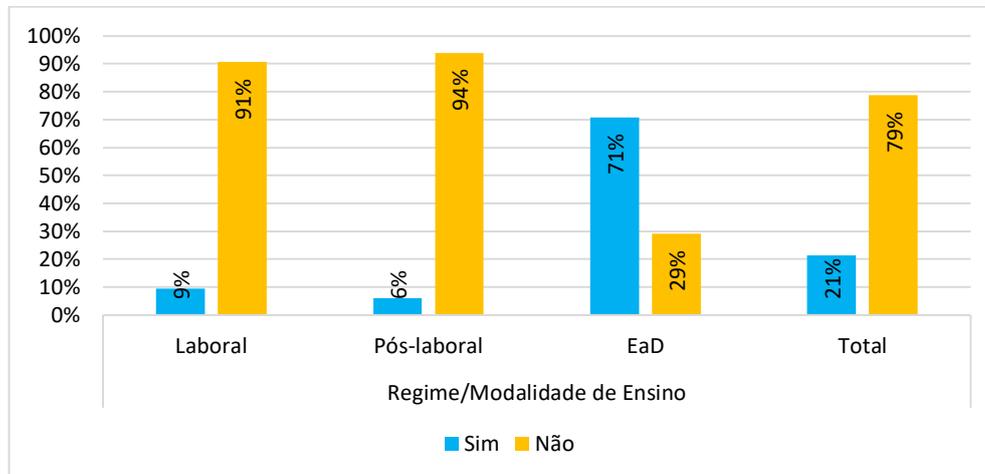
No presente ano académico (2020), a UniPúnguè conta com 6.064 estudantes inscritos (3.479 são do sexo masculino e 2.585 do sexo feminino), distribuídos em três regimes (laboral,

pós-laboral e à distância), sendo que 51,3% dos estudantes (3.112) estão na Extensão de Tete e os restantes 48,7% (2952) na Sede.

Depois desta contextualização, seguem informações relativas ao processo de ensino/aprendizagem usando as plataformas digitais de forma a discorrermos com a devida propriedade sobre as condições com as quais os estudantes estão a interagir com os seus docentes, focalizando assim, entre outros aspectos, os recursos usados, acessibilidade à internet, qualidade da internet, qualidade das aulas *online* e relação pedagógica docente/estudantes em tempos de COVID-19.

O gráfico 1, que apresenta dados ligados à pergunta sobre o uso de um modelo de ensino similar ao actual em ocasiões anteriores mostra de forma clara que os estudantes dos regimes laboral e pós-laboral (modalidade presencial) afirmam ser a primeira vez que têm aulas numa modalidade *online*, contrariamente aos estudantes da modalidade de ensino à distância que, na sua maioria, afirmaram que já vinham trabalhando neste modelo de ensino.

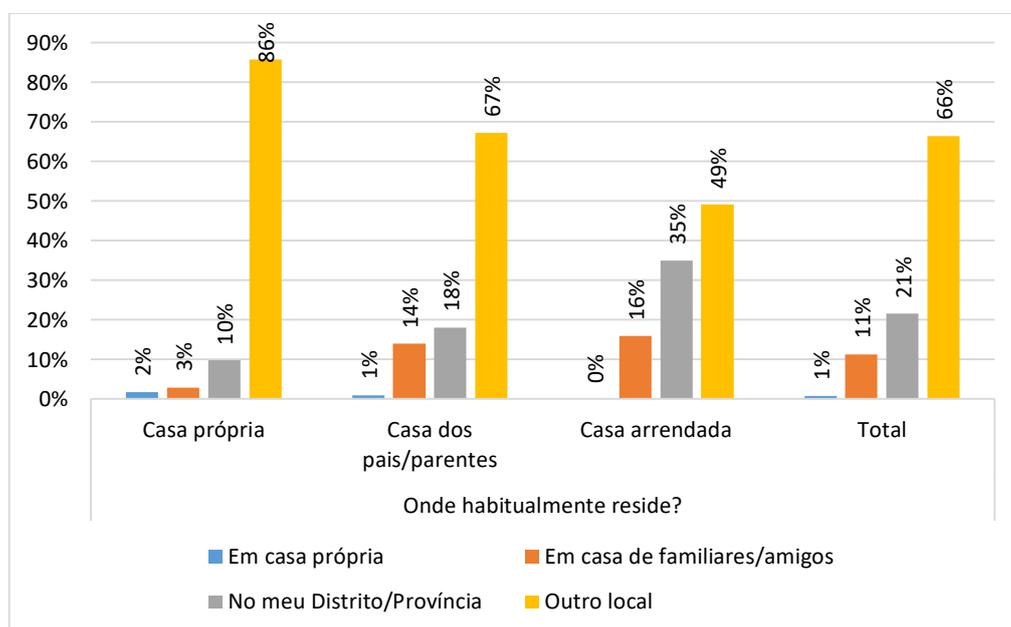
Gráfico 1: Alguma vez tinha tido aulas no modelo de ensino à distância ou aproximado?



Pelo facto de grande parte das universidades moçambicanas concentrarem-se no meio urbano e, em contrapartida, receberem maioritariamente estudantes oriundos de outras zonas (suburbanas e rurais), levando-os a migrarem durante o período de sua formação, com a decretação do Estado de Emergência muitos deles voltaram aos locais de origem onde habitualmente residem com as suas famílias (pais, cônjuges ou filhos). Assim, estando em

locais diferentes dos próximos das cidades e que em muitos casos faltam serviços básicos como o acesso à electricidade, TICs e internet, maior número de estudantes ficou privado de aceder às plataformas digitais para acompanhar as aulas. Em consequência, muitos se viram na situação de ter que recorrer a casas de parentes ou outros locais para fazer face a esta situação periclitante, como bem demonstra o gráfico que a seguir se apresenta.

Gráfico 2: De onde acompanha as aulas durante o período de Estado de Emergência?



Os gráficos seguintes (3 e 4) mostram a tendência e condições de uso de TICs para o acesso às matérias escolares. Ora, no gráfico 3 pode ver-se que o meio mais usado é o celular (smartphone). Já no gráfico 4 é-nos dada a indicação de que os estudantes recorrem constantemente ao WhatsApp para ter aulas e poucas vezes à plataforma CEDIS, que é institucional e adequada para a aprendizagem *online*.

Gráfico 3: Com qual dispositivo você acompanha as aulas usando plataformas digitais?

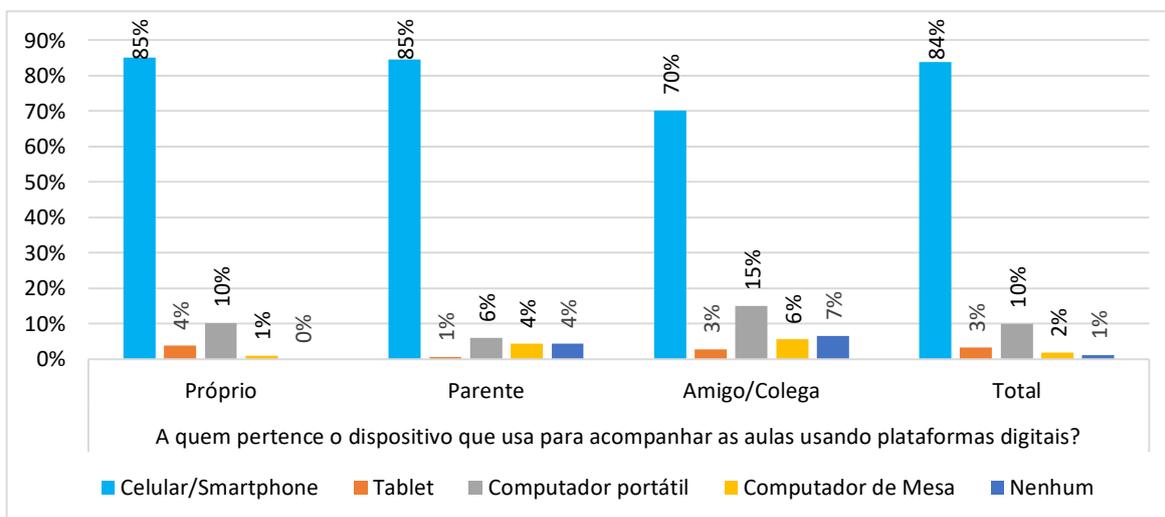
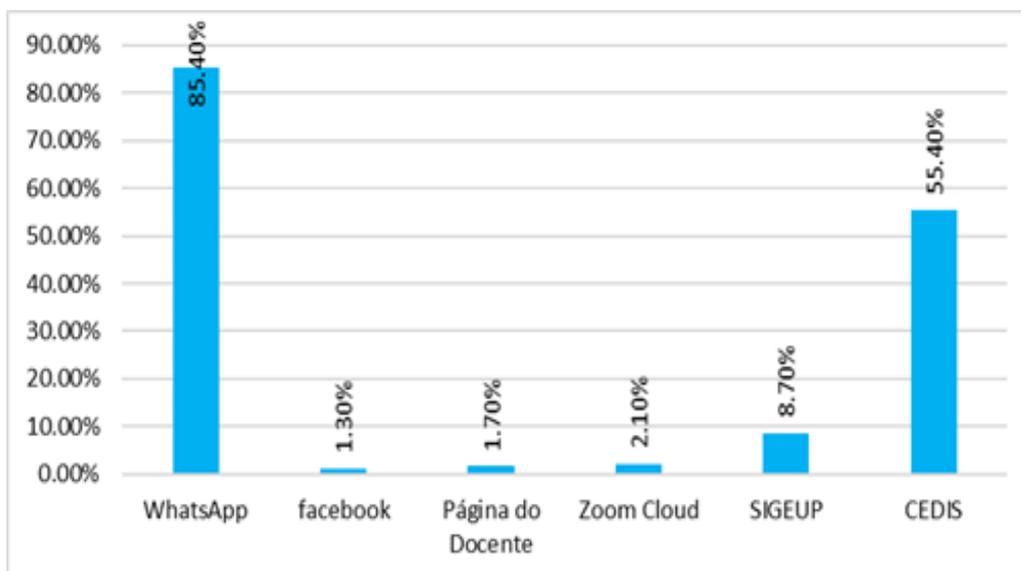


Gráfico 4: Percentagem do uso de plataformas pelo total dos inqueridos



- a. Nível de satisfação quanto à organização do processo de ensino em tempos de COVID-19

Tendo em conta que a conjuntura actual obriga a que o processo de ensino/aprendizagem seja conduzido por meio de uso de plataformas digitais, afigura-se premente, neste espaço, embrenharmo-nos na análise sobre o grau de satisfação dos estudantes relativamente à organização e decurso das aulas com recurso a ferramentas tecnológicas. Assim sendo, quanto à distribuição das actividades lectivas e à adequação do tempo de estudo exigido pelos docentes, grande parte dos inqueridos afirmou estar muito insatisfeito uma vez constatarem que as aulas decorrem de forma atabalhoada, ou seja, poucos docentes cumprem com o horário/tempo previamente acordado para as actividades lectivas, havendo outros que exigem interacção em finais de semana ou mesmo no período nocturno. Os gráficos abaixo (5 e 6) são bastante esclarecedores deste facto:

Gráfico 5: Satisfação com a distribuição das actividades lectivas (horários)

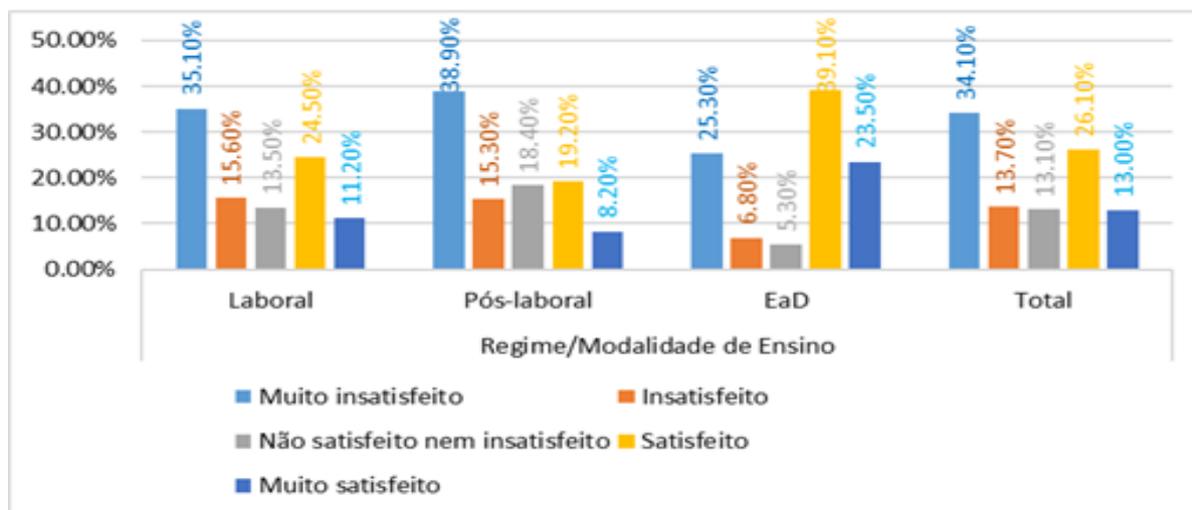
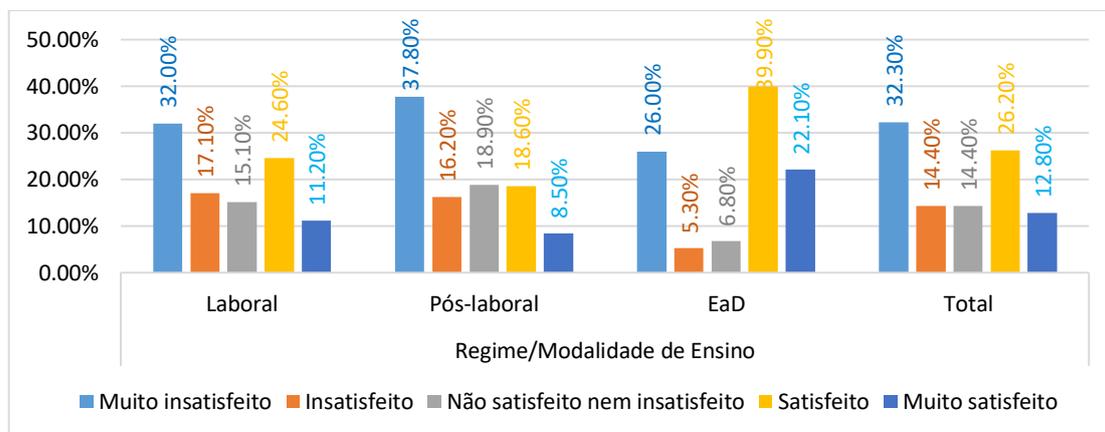


Gráfico 6: Satisfação com a adequação do tempo de estudo exigido pelos docentes



Já relativamente à clareza das actividades orientadas pelos docentes e a sua disponibilidade para debates, os respondentes deram a entender que igualmente estão muito insatisfeitos, o que poderá naturalmente impactar na avaliação final, pois mesmo depois da execução e entrega dos trabalhos pelos estudantes poucos são os docentes que se predispõem a discutir à volta das actividades por si orientadas. Veja-se nos gráficos 7 e 8 a tendência do nível de satisfação dos estudantes quanto ao que ficou dito nas linhas precedentes.

Gráfico 7: Satisfação com a clareza das actividades orientadas pelos docentes

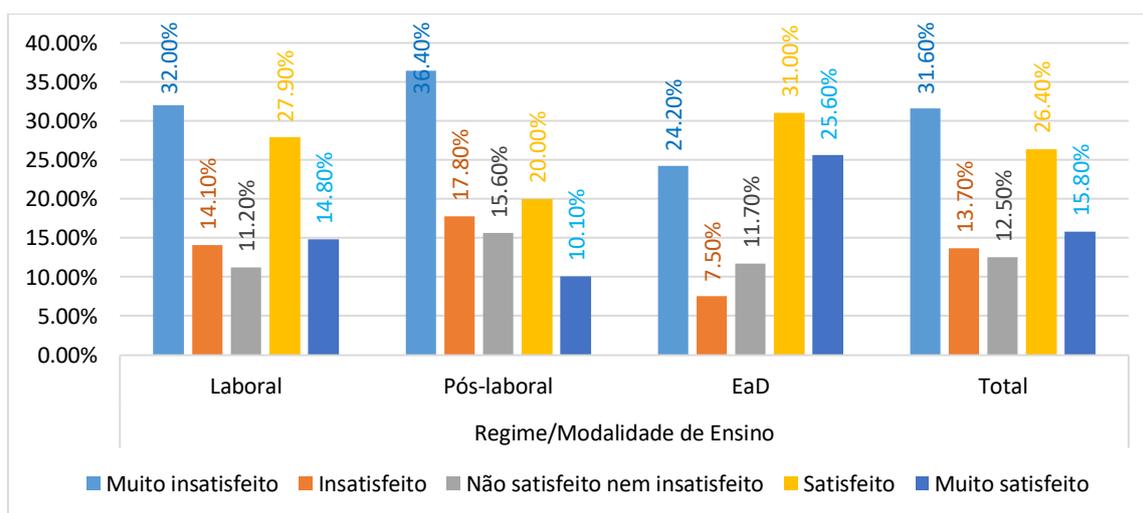
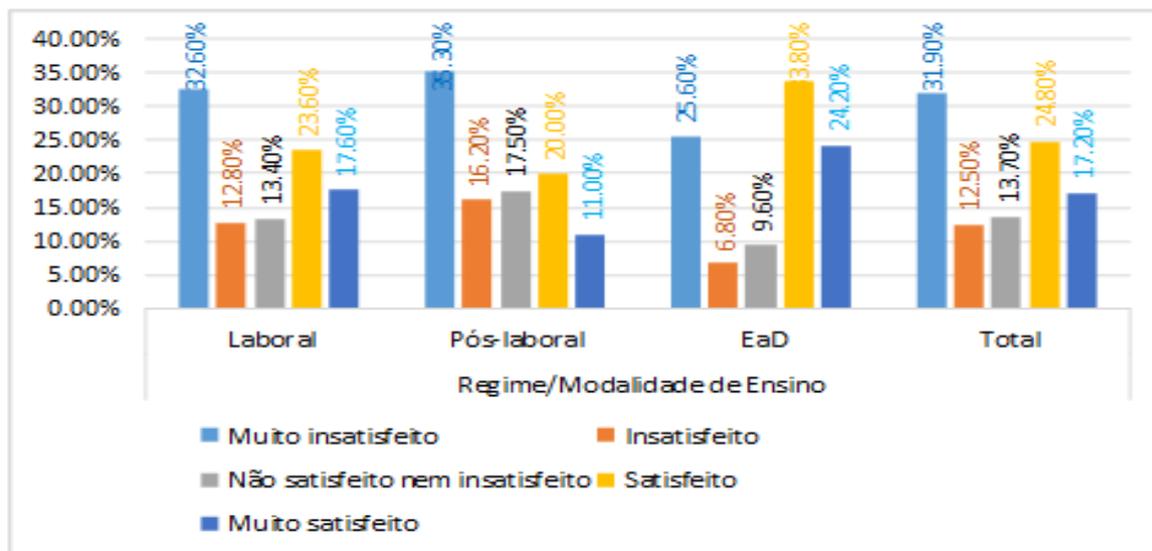
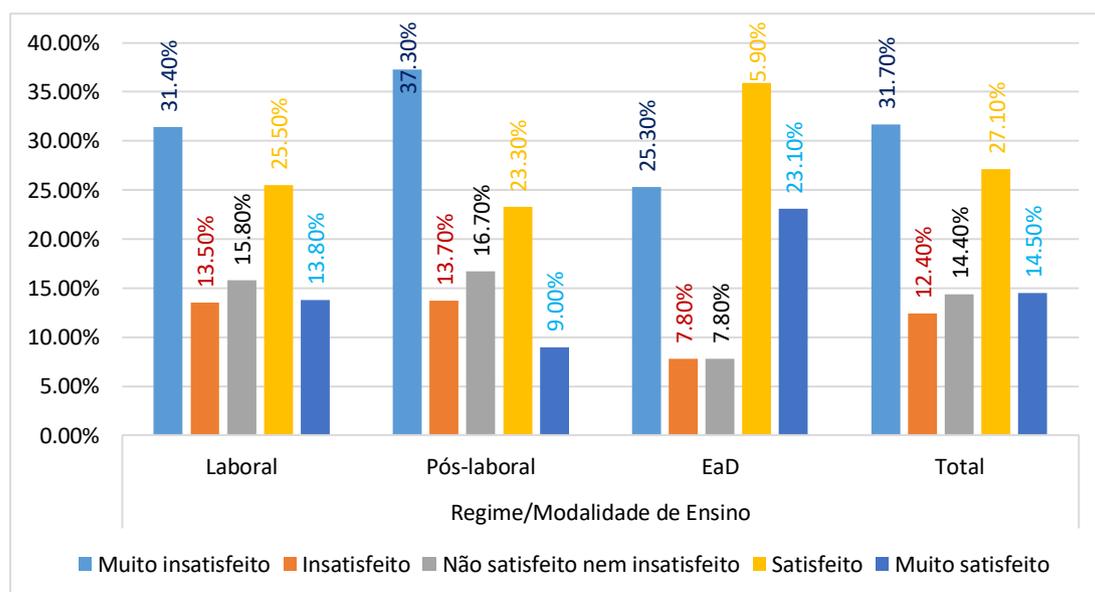


Gráfico 8: Satisfação com a disponibilidade dos docentes para debates com os estudantes



Enfim, no tocante à satisfação com a clareza e sequência lógica das matérias leccionadas em ambientes virtuais, maior parte dos inqueridos manifestou, mais uma vez, estar muito insatisfeito. Aliás, a insatisfação desses estudantes reside no facto de haver uma discrepância no alinhamento dos conteúdos, em contraposição ao que consta do plano analítico fornecido pelo docente no início do semestre lectivo.

Gráfico 9: Satisfação com a clareza e sequência lógica das matérias leccionadas



Considerações finais

Nesta etapa do trabalho cumpre-nos deixar ficar as nossas ilações sobre a análise que encetamos, as quais consideramos identificarem-se com o desiderato inicialmente definido. Assim, com este estudo foi possível depreender que os estudantes apresentam alto nível de insatisfação no concernente ao processo de ensino/aprendizagem em período de COVID-19, destacando-se as questões inerentes à falta de meios adequados para aceder a aulas virtuais, à falta de clareza e sequência lógica nas actividades orientadas pelos docentes e, acima de tudo, o despreparo tanto dos docentes como dos estudantes para lidarem com a modalidade de ensino à distância usando as TICs.

Portanto, com base no que foi constatado ao longo do trabalho, afigura-se importante uma auscultação aos diversos actores da prática pedagógica para melhor definição e actuação em aulas virtuais usando as plataformas digitais. Outrossim, face à fraca literacia digital dos directos intervenientes para lidarem com a modalidade de ensino à distância usando as plataformas digitais, é de todo interessante uma capacitação aos docentes e estudantes no uso das diversas plataformas de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- GIDDENS, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Retrieved from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3114970/mod_resource/content/1/Anthony_Giddens_Sociologia.pdf
- MEDEIROS, M., & MEDEIROS, A. (2020). Educação e Tecnologia: Explorando o Universo das Plataformas Digitais e Startups na Área da Educação. In *V Congresso Nacional de Educação*. São Paulo: www.conedu.com.br. Retrieved from <https://docplayer.com.br/180392217-Educacao-e-tecnologia-explorando-o-universo-das-plataformas-digitais-e-startups-na-area-da-educacao.html>
- SANTOS, I. de S. (2005). As novas Tecnologias na Educação e Seus Reflexos na Escola e no Mundo do Trabalho. In *II Jornada Internacional de Políticas Públicas* (pp. 1–7). São Luís, Brasil. Retrieved from <https://docplayer.com.br/144319-As-novas-tecnologias-na-educacao-e-seus-reflexos-na-escola-e-no-mundo-do-trabalho.html>
- SILVA, I. D. C. S., Prates, T. D. S., & Ribeiro, L. F. S. (2016). As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. *Revista Em Debate (UFSC)*, 16(15), 107. <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2016n15p107>
- VIANNA, J. A., & FERREIRA, T. A. D. (2018). Plataforma Digital de Educação: A Percepção dos Professores. *E-Mosaicos*, 7(14), 104–120. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.27928>

Pandemia do COVID-19: reflectindo sobre o Estágio Pedagógico na preparação de professores da educação básica na Universidade Pedagógica De Maputo

Bonifácio Obadias Langa³¹

Chadrique Alexandre Guambe³²

Júlio Emílio Diniz-Pereira³³

Resumo

Este artigo tem como título, Pandemia do COVID-19: reflectindo sobre o Estágio Pedagógico na preparação de professores da educação básica na Universidade Pedagógica De Maputo-Moçambique. Tem como objectivos analisar o Estágio Pedagógico no curso de Ensino Básico e explicitar as implicações das actividades remotas adotadas no âmbito do COVID-19 na preparação de professores. Baseados em uma abordagem quali-quantitativa, o estudo contou com vinte e quatro sujeitos de pesquisa que responderam a um questionário. Os resultados apontam para a necessidade de ajustamento de estratégias de supervisão do estágio, assim como a reestruturação dos objectivos tendo em conta que o curso de Ensino Básico é maioritariamente frequentado por professores em exercício. Conclui-se que o estágio realizado durante a Pandemia de COVID-19, não possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos e saberes para iniciação à docência, havendo a necessidade do prolongamento das actividades assim que se retornar as aulas presenciais.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Prática de Ensino. Docência. COVID-19.

Abstract

This article has the title, Pandemic of COVID-19: reflecting on the Pedagogical Internship in the preparation of basic education teachers at the Pedagogical University of Maputo-Mozambique. It aims to analyze the pedagogical internship in the basic education course and explain the implications of the remote activities adopted under COVID-19 in the preparation of teachers. Based on a quali-quantitative approach, the study included twenty-four research subjects who answered a questionnaire. The results point to the need to adjust the strategies for supervising the internship, as well as the restructuring of the objectives taking into account that the basic education course is mostly attended by professors. It was concluded that the internship carried out during the Pandemic of COVID-19, did not allow the development of knowledge and knowledge to initiate teaching, with the need to prolong activities as soon as the face-to-face classes are returned.

Keywords: Pedagogical Internship. Teaching Practice. Teaching. COVID-19.

Introdução

³¹ Doutorando em Educação: FaE/UFMG-Brasil; Mestrado em Desenho de Sistemas da Educação; Docente da UPM

³² Mestrado em Desenho de Sistemas da educação; Docente da UPM; Director do Curso de Graduação em Ensino Básico;

³³ Doutor em Educação e Docente da FaE/UFMG-Brasil

A presente reflexão aborda a temática do Estágio Pedagógico no curso de licenciatura em Ensino Básico na Universidade Pedagógica do Maputo (UPM) no contexto do estado de emergência decretado pelo governo de Moçambique em decorrência da Pandemia do COVID-19. O objectivo da reflexão é de analisar as implicações das medidas alternativas implantadas de modo a permitir continuidade das actividades da preparação dos professores para educação básica, com particular atenção para a actividade do estágio pedagógico.

Uma das medidas implantadas de modo a mitigar o impacto do alastramento da propagação do COVID-19, foi o distanciamento social, com efeito a partir do dia 01 de abril de 2020 e, a suspensão das aulas presenciais em todos níveis de ensino no território moçambicano.

Com a eclosão da Pandemia do COVID-19 em Moçambique as actividades lectivas na modalidade presencial foram suspensas a 23 de Março de 2020. Novas medidas para a interação pedagógica foram impostas nomeadamente: actividades remotas baseadas no uso das plataformas digitais preferencialmente para o ensino superior e actividades especiais baseadas em “fichas de exercícios” para o ensino geral.

Foi com base nesse desafio do enfrentamento de um novo cenário pedagógico sem o devido preparo que emergiu a seguinte questão: Como os estudantes finalistas do curso de licenciatura em Ensino Básico se adaptaram para a continuidade do estágio pedagógico nas escolas?

Portanto, o presente estudo procura analisar os reajustes pedagógicos implantados de modo a possibilitar a realização do estágio pedagógico. Embora o foco seja analisar a questão do estágio pedagógico no curso de licenciatura em ensino básico, o estudo faz um breve panorama sobre o curso de Licenciatura em Ensino Básico, do Estágio Pedagógico na Universidade Pedagógica do Maputo, das generalidades no Estágio Pedagógico na preparação docente e por fim aborda com precisão a questão do Estágio Pedagógico no curso de Ensino Básico no contexto da Pandemia da COVID-19, culminando pela apresentação das considerações finais.

O curso de Licenciatura em Ensino Básico

O curso de Licenciatura em Ensino Básico (LEB) data da década de 2004, no contexto da Reforma Curricular de 2003, na então Universidade Pedagógica (UP), cujo objectivo principal é a formação de professores e técnicos para a educação básica (EB), comumente designado por Ensino Primário (EP) em Moçambique. Integrado no Departamento de Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia³⁴. Em cumprimento do seu Plano Estratégico, a UP iniciou em 2007 um processo de Reforma Curricular integrado, dentro de um contexto global de melhoria da qualidade de ensino, da aprendizagem e da gestão pedagógica e administrativa da instituição, pois a maioria dos currículos dos cursos, nessa altura, revelava-se inadequado e desactualizado em relação à conjuntura política, económica e social, aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e às profundas transformações políticas, sociais e económicas ocorridas em Moçambique, em particular, na região da África Austral e do mundo em geral. Esta reforma curricular foi também impulsionada pela proposta do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QNQES), proposta de Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) que visavam, sobretudo, "facilitar a mobilidade horizontal, vertical e diagonal dos estudantes; permitir a competitividade e a mobilidade dos estudantes e docentes no país, na região e no mundo, bem como facilitar o acesso ao mercado de trabalho aos diplomados" (MINED, 2012: 55).

Com a entrada em vigor em 2010 do novo ciclo de currículos o Curso de LEB passou a ter um total de 240 créditos³⁵ distribuídos em área de concentração maior (Major) de 180 créditos e outra de concentração menor (Minor) de 60 créditos. Esse modelo curricular é inspirado no sistema europeu (Universidade de Bolonha), embora não na sua plenitude. Contudo, a partir desse ano, o curso de LEB à semelhança dos demais da universidade passou por essa metamorfose tendo, introduzido o sistema de habilitações curriculares. Isto é, o curso passa a ter um bloco de disciplinas específicas do curso que, constituem o *major* constituído por 180 créditos e uma área de menor concentração de 60 créditos, o *minor*. As matérias curriculares de *major* são cursadas no curso e as de *minor*³⁶ são cursadas de forma “livre” em outros cursos.

34 É a nova designação dessa unidade orgânica que entrou em vigor em 2020 no âmbito da reforma Universitária. Essa unidade orgânica já designou-se por Faculdade de Ciências Pedagógicas (FCP) e mais recentemente a última nomenclatura foi de Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP)

35 Nos modelos curriculares anteriores o curso funcionava no regime disciplinar e sem acumulação de créditos académicos.

36 Disciplinas eletivas para complementar a grade de créditos exigidos no curso

O perfil dos estudantes é heterogêneo, sendo que a maioria já exerce a profissão docente e uma pouca minoria está na condição de formação inicial. Reconhecendo que o curso é uma ponte de desenvolvimento profissional (formação contínua) para muitos professores de educação básica em Moçambique, tem-se envidado esforços no sentido de garantir que seu corpo docente seja preferencialmente constituído por especialistas no ensino primário moçambicano. Nesse prisma, destaca-se que a visão do curso assenta sobre uma preparação do professor progressista (HAMMERNESSE et al, 2019; IMBERNÓN, 2016 e GATTI, 2015) e que saiba transformar situações específicas de trabalho em cenários de auto-aprendizagem e desenvolvimento profissional de modo a oferecer uma educação de qualidade. Para tanto, Hammerness et al (2019, p. 306-307), defendem a ideia de uma formação que proporcione a construção de conhecimentos, habilidade e atitudes, contudo, mais do que isso apontam a necessidade de que “os candidatos à formação de professores precisam de estar preparados para a aprendizagem ao longo da vida”. Para esses autores:

Com o intuito de ter sucesso na preparação de docentes eficientes, a formação de professores deve estabelecer as bases para a aprendizagem ao longo da vida [...], dado o período relativamente curto disponível para preparar os professores e o fato de que nem tudo pode ser ensinado, decisões devem ser tomadas sobre quais conteúdos e estratégias são mais eficazes na preparação de novos candidatos para que eles possam aprender com a própria prática, bem como sobre as percepções de outros professores e pesquisadores (HAMMERNESSE et al, 2019, p. 307).

Em alinhamento com Hammerness et al (2019), o curso de LEB possui uma estrutura curricular que possibilita o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para leccionar no ensino primário em Moçambique.

A partir da estrutura do curso, os estudantes têm para além de estágio de leccionação, um componente de práticas pedagógicas que possibilitam uma aproximação às actividades decorrentes do contexto educativo.

A funcionalidade de aprendizagem ao longo da vida é assente na premissa de que “ensinar exige que os novos professores reflitam sobre a aprendizagem de maneiras bem diferentes

daquilo que aprendem com a própria experiência como estudantes” (HAMMERNESS et al, 2019), o que significa que devem desenvolver a competência reflexiva (SCHÖN, 1995; GÓMEZ, 1995), nesse intuito o professor porque é o “homem da situação” é pertinente que tenha um preparo no domínio das imprevisões e incompletudes do PEA à partir de contexto de aprendizagem vivenciados desde a sua formação tanto como estudante e agora como formando a professor.

A componente de práticas integradas torna-se imprescindível para lograr a formação mais solidificada, atendendo que hoje em dia o clamor por uma docência progressista e libertadora constitui a essência para a restauração da dignidade humana (FREIRE, 2018).

O Estágio Pedagógico na Universidade Pedagógica do Maputo

Os cursos de graduação na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), cumprem um total de seis mil (6000) horas de formação de acordo com as diretrizes curriculares em vigor. Desse tempo, cerca de quatrocentas horas (400) o equivalente a cerca de 6.6% do tempo total da formação, é reservado para o estágio pedagógico ou profissional. Na componente da profissionalização dos cursos, a UPM privilegia as práticas pedagógicas (PP) e o estágio pedagógico (EP) nos cursos de formação docente. As práticas totalizam cerca de seiscentas e cinquenta e nove horas (659) o equivalente a cerca de 11% do tempo de formação. Tanto o estágio como as práticas pedagógicas constituem uma das etapas mais preponderantes de formação por proporcionar o contato com a realidade profissional para o qual os graduandos irão enfrentar no futuro. Dias et all (2010) afirmam que essas actividades curriculares são:

[...] uma articulação efectiva entre a teoria e a prática em todas as actividades docentes. Temos consciência de que a Prática e Estágio Pedagógico (PEP) não é uma parte meramente prática do curso, mas apenas uma primeira aproximação a ela e que deve sempre ser acompanhada de um suporte teórico adequado. O professor precisa de construir diariamente “saberes teóricos e práticos” que lhe permitam desenvolver a autonomia para gerir as várias situações de ensino e aprendizagem (p. 14).

Os mesmos autores defendem ainda que na ausência de condições de trabalho real nas escolas as práticas pedagógicas I, podem ser realizadas por meio do uso de vídeos com gravações de

aulas. Porém, havendo espaço para sua realização, o estudante pode trabalhar em oficinas pedagógicas, laboratórios de ensino, estações ou espaços de aprendizagem que poderão ser criados na universidade ou na própria escola.

No sexto período do curso, ocorre a unidade curricular práticas pedagógicas II na qual, o estudante começa a planificar e a leccionar micro-aulas e actividades interdisciplinares e transversais, mas sob tutoria do professor orientador da escola e do supervisor da universidade (DIAS, et all, 2010:19).

O estágio pedagógico, decorre no oitavo período e, o estudante deve estar sob a supervisão do professor da universidade na escola de estágio, a fazer regência e intervenção através da orientação de pequenos projectos pedagógicos. Segundo Dias et all (2010:20), com essa unidade curricular pretende-se que o estudante, desenvolva as seguintes competências:

- a) planificar e organizar as complexas situações do ensino aprendizagem;
- b) trabalhar em equipe desenvolvendo o princípio de interdisciplinaridade e construindo projectos educativos comuns;
- c) desenvolver acções de pesquisa usando meios tecnológicos actualizados em busca de respostas às questões problemáticas deparadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem;
- d) colaborar na formulação do projecto da escola, nas adaptações curriculares e administração de recursos da escola;
- e) ser um agente de transmissão de valores cívicos e morais a partir de suas próprias atitudes.

O Estágio Pedagógico na preparação docente

A profissão docente como um “ofício” (TARDIF E LESSARD, 2009) apresenta diversidades de imagens e interpretações sociais em decorrência de suas características únicas e históricas ligadas ao seu surgimento (TANURI, 2000). Conforme Arroyo (2017),

Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque

aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos (ARROYO, 2017, p.18).

Os futuros professores do ensino primário preparados na Universidade Pedagógica do Maputo têm nas actividades de práticas e estágio pedagógico um momento privilegiado para a iniciação profissional.

Vários estudos (SMITH, 2018; GATTI, et. al. 2015; IMBERNÓN, 2013, 2000; ALTET, 2000 SHULMAN, 1987) retratam as peripécias da formação e profissão docente desde a concepção curricular, aspectos a considerar no ensino da docência, os saberes docentes essenciais, assim como a relevância dos saberes práticos na construção da profissionalidade profissional. Portanto, o estágio como etapa de exercitação de conhecimentos sobre a docência proporciona a supressão de ignorâncias e conduz aos estagiários a implantarem os alicerces sobre a docência (MIALARET, 1981).

Segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p. 23-24) na prática de formação de professores, é fundamental entre várias actividades “Supervisionar e analisar cuidadosamente os estágios em escolas e comunidades culturalmente diversificadas, inclusive experiências de imersão cultural nas quais os estagiários vivem em comunidades culturalmente diferentes”

Portanto, sendo o estágio pedagógico a etapa de iniciação à docência faz jus que a psicoesfera e a tecnoesfera estejam em condições adequadas para que a actividade ocorra em condições necessárias. O conhecimento que se tem sobre as exigências que são feitas aos professores, justifica a necessidade de afirmar-se o estágio pedagógico como uma etapa imprescindível e basilar na preparação docente.

No contexto da construção da qualidade na formação docente Nóvoa (2009) refere ser relevante retomar a discussão sobre premissas das características do que é “bom professor”. Nesse sentido, a realização do estágio pedagógico deve ser entendido como um dos momentos cruciais na implantação da ideia de uma profissionalidade imponente, contrariamente à subversões e ou aproximações desprestigiantes que camuflam a profissão docente como uma falsa profissão. Vários estudos (PERRENOUD, 2000; 2002; GARCIA, 1999; ZEICHNER, 1993), defendem que a construção de saberes e conhecimentos profissionais devem estar

intimamente ligados ao exercício profissional docente pelo que, o estágio pedagógico é um dos momentos fundamentais para a implantação desse princípio.

Portanto, a escola possibilita a construção de comunidade de práticas e assenta a formação docente, configurando assim em um lugar de formação que deve ser cautelosamente nutrido por actividades que dão corpo e essência à “didiscência”.

Porém, há que dar ênfase e direccionar apoio necessário para a transformação da formação tal como descreve Nivagara et al, (2016) sobre o funcionamento das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), como núcleos preponderantes de apoio pedagógico para a formação docente, dentro da perspectiva de uma formação inovadora baseada nas premissas do “professor pesquisador” (ANDRÉ, 2016). Daí a necessidade da requalificação dos estágios conforme defende Lüdke (2015, p. 172). Nesse diapasão, Silva (2015, p. 192) ressalta que, a falta de acompanhamento integral dos formandos pelos seus docentes ocasiona, a aproximação do estágio com o trabalho produtivo e suscita ainda o problema da exploração do estagiário.

O Estágio Pedagógico no curso de Ensino Básico no contexto da pandemia da COVID-19

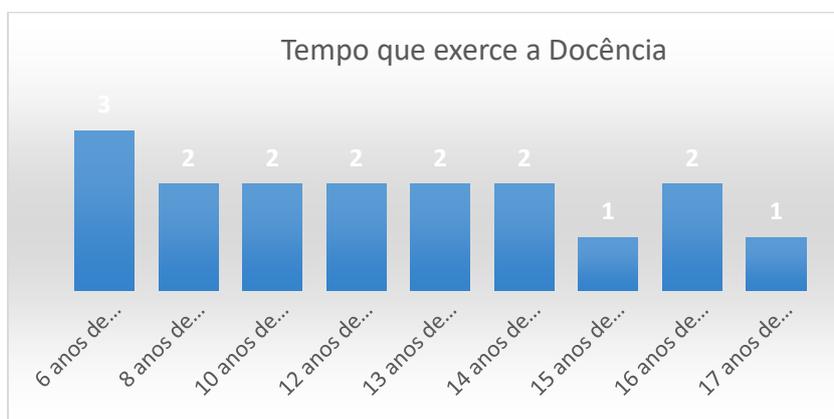
Conforme é do conhecimento universal, o ano de 2020 iniciou flagelado pelo novo vírus designado SARS-CoV-2, que alastrou-se no mundo e atingindo proporções de Pandemia³⁷. Esse facto condicionou de modo particular o funcionamento das instituições de ensino como medida preventiva da saúde pública. Foi nesse diapasão que a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), no seguimento das orientações presidenciais sobre o estado de emergência em decorrência dessa Pandemia, as actividades académicas foram condicionadas à realização remota. Uma dessas actividades é do Estágio Pedagógico que necessariamente decorre nas escolas do ensino primário, onde os estudantes devem leccionar e realizar outras actividades afins. O decreto sobre o estado de emergência mobilizou a suspensão de aulas em todos estabelecimentos nacionais (Moçambique) de ensino nos finais do mês de março, quando os estagiários já encontravam-se nas escolas a desenvolver suas actividades como estagiários.

³⁷Segundo a Organização, pandemia, é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia> acesso 04/08/2020)

Reconhecendo que o momento actual (2020) passou a exigir soluções inovadoras por forma a dar continuidade da “vida” e sem prejuízo aos ganhos alcançados até ao momento em que o mundo “parou”, procuramos analisar as possibilidades existentes para a validação das aprendizagens desenvolvidas pelos estagiários durante o processo de Estágio Pedagógico presencial e remoto.

Realizamos o presente estudo que teve como amostra vinte e quatro estudantes sendo dez homens e catorze mulheres. Constatou-se que todos inquiridos são professores em exercício com uma experiência profissional acima de seis anos conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico nº 1: Anos de experiência profissional dos inquiridos



Fonte: Sistematizado pelos Pesquisadores (2020)

Segundo documento curricular do curso de licenciatura em ensino básico na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM, 2009, p. 206), são objetivos do estágio pedagógico:

Desenvolver conhecimentos, habilidades, competências organizacionais, pedagógicas e profissionais gerais bem como atitudes no estudante, futuro professor, no domínio do processo de ensino e aprendizagem da disciplina específica; Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem; Implementar o processo de ensino-aprendizagem de forma criativa e interessante de acordo com as condições reais da escola; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Utilizar de forma adequada as técnicas e instrumentos de observação e avaliação e, reflectir, auto-avaliar e reformular o processo desenvolvido, sempre que necessário.

Como pode perceber-se a maioria dos objectivos do estágio pedagógico constituem o quotidiano docente se assumirmos que docência, é desenvolvimento de conhecimentos, saberes, de *expertise* adaptativa³⁸. E, porque nossos inquiridos são docentes experientes majoritariamente na terceira etapa vital de docência referida por Garcia (1999) como a etapa de “diversificação, activismo e reposicionamento”, estamos cientes que o estágio pedagógico constitui no seu portfólio quotidiano mais um elemento para o desenvolvimento de *expertise*.

Um dos rituais para a realização do estágio pedagógico tem a ver com a preparação e organização do processo. Procurou-se saber se os estagiários teriam tido esse ritual e os resultados indicam que 91.6% afirmaram ter tido uma preparação para o processo. Como se sabe, é tarefa dos supervisores da universidade “planificar as actividades das práticas do estágio profissional (PEP) e contactar as Escolas Integradas para a planificação das actividades das PEP” (DIAS et al, 2010, p. 42). Em conformidade com as restrições impostas pela Pandemia da COVID-19, o estágio, foi realizado em várias modalidades, sendo a actividade presencial a que notabilizou-se predominante. Embora as actividades lectivas tenham sido suspensas nas escolas após o decreto presidencial sobre o estado de emergência (23/março), cerca de 54.1% dos estudantes conseguiu realizar algumas actividades presenciais e 37.5% realizou actividades de forma híbrida (presencialmente e à distância). O gráfico abaixo ilustra o tipo de actividades desenvolvidas pelos estagiários:

Gráfico n° 2: Actividades desenvolvidas durante o estágio Pedagógico



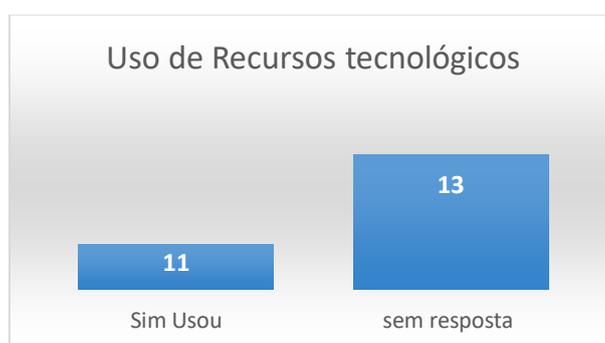
Fonte: Sistematizado pelos pesquisadores (2020)

³⁸Desenvolvimento de eficiência no ensino pela aquisição, experiência e descoberta de novos conhecimentos e saberes (BRANSFORD et al, 2019, p. 42)

A leitura dos dados permite inferir que houve déficit na realização das tarefas que consubstanciam ao desenvolvimento da práxis pedagógica pois, no estágio espera-se que o estagiário desenvolva entre outras habilidades a “dodiscência” (FREIRE, 2018). Conforme nos referimos anteriormente, os inquiridos já possuem uma certa “amálgama” de “saberes da prática” como corolário da sua experiência profissional.

No que concerne ao uso de recursos tecnológicos no processo de estágios, apenas 11 estudantes afirmaram que usaram recursos tecnológicos tais como: Computador e smartphone; plataforma Moodle; televisão e rádio. Na verdade alguns destes recursos tecnológicos foram adotados quer pela universidade (plataforma moodle), como pelo ministério da educação e Desenvolvimento Humano (Telescola, rádio) para possibilitar que os alunos do ensino geral tenham acesso às aprendizagens. Embora as medidas adoptadas pelo ministério da educação em particular, tenham um carácter excludente considerando as possibilidades de acesso à rádio e televisão que é baixa tendo em conta os dados actuais da população, apenas cerca de 2. 148. 045 e 1.336. 889 de moçambicanos têm acesso à rádio e televisão respectivamente, de um universo de cerca de 27.122. 222 moçambicanos, de acordo com Instituto Nacional de Estatística (INE, 2019, p. 197). Ainda de acordo com a mesma fonte, na província e cidade de Maputo somente cerca de 328. 183 e 467. 601 indivíduos têm acesso a rádio e televisão respectivamente e, essas províncias foram anfitriãs do estágio pedagógico dos estudantes da UPM. Contudo, assumindo que nossos inquiridos referiram terem usado esses meios tecnológicos adoptados pelo Ministério da Educação, puderam ter acesso às aulas transmitidas e por conseguinte puderam desenvolver suas tarefas, particularmente a de observação e avaliação do processo. Quanto ao uso dos recursos tecnológicos como smartfone e computador, o gráfico a seguir apresenta resultados de quem os usou e quem absteve-se a responder:

Gráfico n° 3: Estagiários que usaram recursos tecnológicos no estágio pedagógico

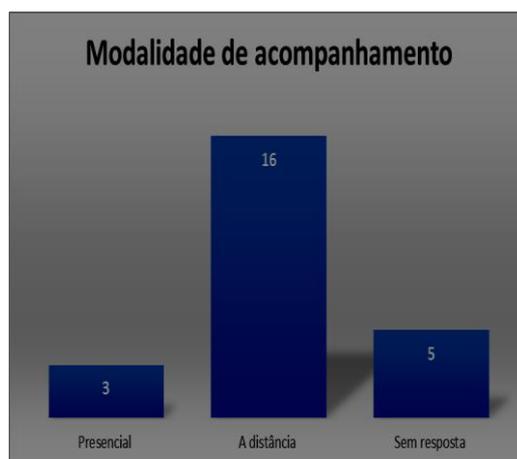


Fonte: Sistematizado pelos pesquisadores (2020)

Conforme ilustra o gráfico, apenas onze inquiridos que corresponde a cerca de 45.8% afirmaram ter usado recursos tecnológicos. Porém, uma percentagem significativa (54.1%) dos inquiridos declinou a responder à questão sobre uso de recursos tecnológicos. Esse cenário, pode sinalizar que essa franja dos inquiridos poderá estar a residir em bairros sem a rede elétrica, e por conseguinte desprivilegiados do usufruto dos recursos tecnológicos pela ausência da electricidade nos seus bairros ou encaram dificuldades de acesso à internet. Baseado nessa percentagem (54.1%) dos que abstiveram-se a responder acerca do uso dos recursos tecnológicos, podemos deduzir que as actividades do estágio não foram desenvolvidas por todos estudantes.

No que concerne à supervisão do estágio, constatou-se o seguinte cenário de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico nº 4: Modalidade de supervisão do estagiário



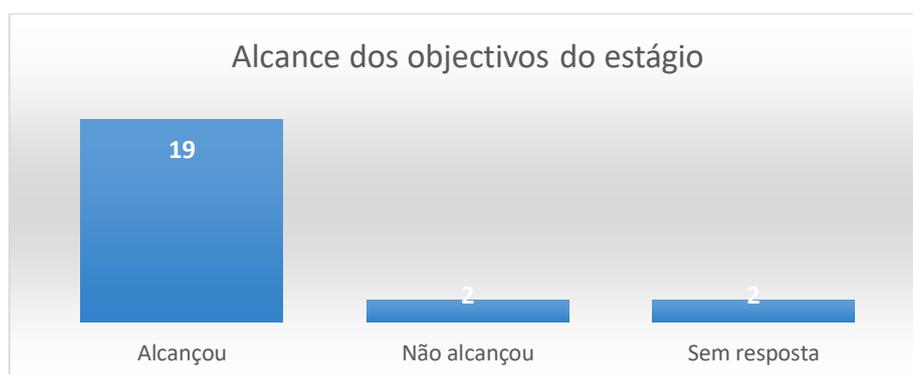
Fonte: Sistematizado pelos pesquisadores (2020)

Na questão ilustrada pelo gráfico acima nossa pretensão foi de aferir as modalidades adotadas pelos supervisores de estágio no acompanhamento do estudante durante. Os dados revelam que dos vinte e quatro sujeitos da pesquisa, treze tiveram supervisão à distância, três tiveram supervisão presencial e cinco não responderam. Nesta acepção, encontramos uma desarticulação entre a modalidades de realização do estágio e as modalidades de acompanhamento pois, era suposto que os dados numéricos no que concerne à modalidade de realização e supervisão do estágio por tratar-se de actividades síncronas e realizadas no período em que foi decretado o estado de emergência nacional. Portanto, essa discrepância permite-nos

afirmar que a realização do estágio assim como o acompanhamento não foram eficazes para além de que denunciavam ter havido muitas dificuldades de na sua execução pelo fato da maioria (54.1%) dos estagiários não ter usado os suportes tecnológicos para interação com seus supervisores. Segundo Silva (2015, p. 192) a falta de acompanhamento integral dos formandos pelos seus docentes ocasiona, a aproximação do estágio com o trabalho produtivo e suscita ainda o problema da exploração do estagiário. Por conseguinte, essa falta de supervisão do estagiário conduz à subversão dos princípios da actividade de estágio assim como da realização dos objectivos previstos pois, se o estagiário for sujeito à condição de exploração do trabalho produtivo isso significa que, ele irá necessariamente focar apenas na leccionação, deixando de lado as demais actividades previstas.

Quanto ao alcance dos objectivos do estágio, o gráfico número cinco abaixo, mostra a situação do alcance dos objectivos do estágio pelos estagiários.

Gráfico nº 5: Alcance dos objectivos do Estágio Pedagógico pelos estagiários



Fonte: Sistematizado pelos pesquisadores (2020)

Conforme ilustram os dados, dezanove estagiários afirmaram ter alcançado com sucesso os objectivos do estágio pedagógico. Porém, as actividades realizadas, os conditionalismos impostos em decorrência da Pandemia da COVID-19 e o tempo da sua duração não possibilitariam com que os objectivos fossem alcançados. A maior probabilidade é dos objectivos não terem sido alcançados conforme sinalizaram os dois estagiários que assinalaram que não-os alcançaram. Analisando as alegações dos que afirmam ter alcançado com sucesso os objectivos do estágio apresentam as seguintes premissas:

“Todas orientações e actividades decorreram normalmente, sem nenhum problema”

“Para além da experiência que tenho como professor do ensino básico, aprimorei os meus conhecimentos e consolidei o que vinha aprendendo na academia”

“Através deste estágio já estou a desenvolver um projecto para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem pois sinto-me preparada para a leccionação das aulas com vista a garantir ensino de qualidade”

“Apesar de ter efectuado o estágio num período de Pandemia, os supervisores estavam sempre disponíveis para interação com os estudantes com recursos a vários meios, o tutor no local do estágio também desempenhou um papel relevante, uma vez que estando sempre com ele dava sempre que necessário os esclarecimentos necessários e sanava as dúvidas que foram surgindo ao longo do estágio” (excerto das opiniões do inquérito aos estagiários).

As alegações acima contrastam com o tipo de actividades realizadas no estágio. A actividade fundamental do estágio é a leccionação e, como consta dos resultados apenas 16.6%, alegaram ter leccionado. No entanto, embora aleguem ter leccionado, é do conhecimento que as aulas nas escolas primárias públicas moçambicanas foram suspensas a 23 de março sendo que os estudantes da Universidade Pedagógica do Maputo (UPM), iniciaram aulas segundo o calendário académico universitário a 17 de fevereiro e 24 de fevereiro para os regimes presencial e regime EaD respectivamente. Considerando essas datas em relação ao período de suspensão das aulas no país, os estudantes do regime presencial tiveram tecnicamente cinco semanas e os do regime EaD quatro semanas no local de estágio. Esse tempo de permanência possibilita entre outras actividades, a integração na escola e a observação das aulas do professor da turma onde irão praticar a docência pelo que esse tempo não possibilitou a leccionação a leccionação de aulas – a actividade principal do estágio. O estágio pedagógico nos cursos de graduação na UPM têm geralmente a duração de um semestre e ainda assim considera-se tempo reduzido para o desenvolvimento de conhecimentos básicos da docência. Donanciano (2006), estudando o Desenvolvimento da Competência Docente dos formandos durante o Estágio, no Modelo de formação docente “10^a+1+1”, destaca que “o estágio de um ano, proporciona melhores resultados em termos do desenvolvimento da competência em tempo de formação, pois o futuro professor participa das actividades que acontecem na escola” (p. 85-86). Nesse diapasão, entende-se quanto mais tempo de práticas de ensino que o estudante estagiário tiver, melhor é a sua integração nas questões da profissionalidade. Portanto, o tempo desprezado

pelos inquiridos e as actividades desenvolvidas ofereceram poucas possibilidades para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes esperados nesse processo.

Conclusões

Compreendendo a dimensão do estágio pedagógico na componente de preparação docente para o ensino primário em Moçambique e analisadas as peripécias da sua realização no âmbito do estado de emergência nacional em decorrência da Pandemia do COVID-19, podemos afirmar que:

- ✓ A preparação do processo de estágio pedagógico não obstante de ter pautado pela inobservância das normas, que referem que o supervisor do estágio, deve em colaboração com a escola do estágio, organizar e preparar o processo do estágio, não possibilitou a integração dos estudantes a tempo, fato que é justificado pela divergência das actividades realizadas pelos estagiários.
- ✓ A deficiência da supervisão do estágio propiciou a discrepância e desarticulação das actividades realizadas pelos estagiários, dificultando a construção dos conhecimentos projetados.
- ✓ Devido à suspensão das aulas presenciais a 23 de março de 2020, os estudantes estagiários (alguns), somente puderam realizar algumas observações de aulas leccionadas pelo professor responsável pela turma (tutor), impossibilitando desse modo a integração dos estudantes nas demais actividades escolares;
- ✓ A leccionação de aulas realizadas pelos cinco estagiários, enquadram-se na componente de exploração dos estudantes pois nesse período nenhuma actividade de leccionação era prevista e isso decorreu do fato dos estudantes não terem tido uma supervisão presencial;
- ✓ A alternativa pedagógica (TV e Rádio escola) não possibilitou aos estagiários para desenvolverem conhecimentos e saberes da docência, devido ao seu carácter tecnológico, sendo que vários estudantes (54.1%) não tiveram acesso aos recursos tecnológicos devido à do computador, smartphone, inaccessibilidade da rede eléctrica e da internet;
- ✓ As actividades de estágio deviam ser prolongadas para garantir que os estudantes tenham oportunidade de exercitar a prática docente, contudo observando particularidades, em consideração ao fato dos estagiários serem docentes em exercício, o que abre espaço para nas próximas ocasiões reformular-se o processo do estágio pelo fato do curso de ensino básico ser maioritariamente frequentado por professores em exercício.

Referências bibliográficas

- ANDRE, Marli (Org.). Práticas Inovadoras na Formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ARROYO, Miguel G. o ofício de mestre: Imagens e autoimagens, 15^a.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2017.
- DIAS, Hildizina Norberto. SANTOS, Nobre Roque dos. CRUZ, Paula. GOMANE, Orlanda Lúcia. JÚNIOR, Ernesto e SIMÃO, Jerónimo. Manual de Práticas e Estágio Pedagógico, 2^a ed. Universidade Pedagógica. Editora escolar, 2010.
- DINIZ-PERREIRA, Júlio Emílio e KENNETH, M. Zeichner. Justiça Social: Desafio para formação de professores. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.
- DONANCIANO, Bendita. A formação de professores primários em moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1, Mestrado em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006 (Dissertação de Mestrado).
- GATTI, Bernardet A. formação de professores: compreender e revolucionar (2015) in GATTI, et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- HAMMERNESS, Karen. DARLING-HAMMOND, Linda. BRANSFORD, John. Como os professores aprendem e se desenvolvem. (2019) in DARLING – HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza, 9^a. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária. São Paulo, Cortez, 2016.
- LÜDIKE, Menga. Estágio Supervisionado: substantivo fictício (2015) in GATTI, et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- MIALARET, Gaston. A formação dos professores, Livraria Almedina, Coimbra, 1981.

MINED. Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016: “Vamos aprender!” Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

NÓVOA, António. Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DIRECÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. Coletânea de Legislação do Ensino Superior, Edição Revista , Maputo, Setembro de 2012.

SILVA, Vandeí Pinto da. Estágio supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempo de formação e de produção de riqueza, (2015) in GATTI, et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 61-88, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude, (Org). O ofício do professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UP/DP. Plano Curricular do Curso de Licenciatura Em Ensino Básico. 3ª Reforma Curricular. 2009 - Pág. 206

Aprendizagem Significativa em Tempos de Pandemia do COVID-19

Fernando Alberto Mucauque³⁹:

Silvano Maximiano Chaguala⁴⁰:

Anibal Soquição Júnior⁴¹:

Resumo

O presente artigo cujo tema é Aprendizagem Significativa em Tempos de Pandemia do COVID-19, foi elaborado a partir de pesquisas bibliográficas, com o objectivo analisar como é que ocorre a aprendizagem significativa em tempos de pandemia do COVID-19. Partindo do pressuposto de que o mundo enfrenta desafios em vários domínios para se erguer dos efeitos causados por esta pandemia e que Moçambique, faz parte da lista dos países afectados em especial no campo educacional torna-se pertinente indagar esta temática. Com a suspensão das aulas e o encerramento de instituições em todo o país para garantir o distanciamento social e promover aulas remotas, mais de oito milhões de alunos foram afectadas. Os pressupostos da teoria psicológica de aprendizagem significativa de David P. Ausubel (1918-2008) evidenciam a pertinência do conhecimento prévio dos aluno e da ancoragem para acessar novos conhecimentos. Para a sociedade sem condições tecnológicas para o ensino-aprendizagem, o cenário torna-se complexo.

Palavras-Chave: Aprendizagem significativa, Pandemia do COVID-19.

Abstract

The present article, whose theme is COVID-19 Meaningful Learning in Pandemic Times, was elaborated from bibliographic research, with the aim of analyzing how significant learning occurs in times of the COVID-19 pandemic. Based on the assumption that the world faces challenges in several areas in order to rise from the effects caused by this pandemic and that Mozambique is part of the list of countries affected especially in the educational field, it is pertinent to inquire about this topic. With the suspension of classes and the closure of institutions across the country to ensure social distance and promote remote classes, more than eight million students were affected. The assumptions of the psychological theory of significant learning by David P. Ausubel (1918-2008) show the relevance of the students' prior knowledge

³⁹ Licenciado em Psicologia Educacional, pela Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), com Habilitação em Intervenção em Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, no ano 2019. Mail: mucauquefernando@gmail.com

⁴⁰ Licenciado em Psicologia Educacional, pela Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), com Habilitação em Educação e Assistência Social, no ano 2018. Mail: chagualasilvano@gmail.com

⁴¹ Licenciado em Psicologia Educacional, pela Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), com Habilitação em Intervenção em Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, no ano 2020. Mail: anibalsoquicojunior@gmail.com

and the anchoring to access new knowledge. For society without technological conditions for teaching and learning, the scenario becomes complex.

Keywords: Meaningful learning, COVID-19 pandemic.

1. Introdução

Segundo o MISAU⁴² os coronavírus (CoV) pertencem a uma grande família de vírus que causam doenças que variam entre as gripes comuns e as doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV), identificada em 2012 e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV), identificada em 2002. No dia 31 de Dezembro de 2019, a República Popular da China reportou à OMS⁴³ a existência de casos de pneumonia de etiologia desconhecida detectados na Cidade de Wuhan, Província de Hubei, e a 7 de Janeiro de 2020 foi identificado um novo coronavírus (COVID-19) como causador da doença

Entretanto, a OMS declarou COVID-19 como uma emergência de saúde pública de carácter internacional no dia 30 de Janeiro de 2020, e como pandemia no dia 11 de Março do corrente ano. Vários grupos técnicos de referência da OMS divulgaram normas e procedimentos que orientam os países perante a situação de pandemia nas diversas áreas de intervenção para a prevenção e redução da morbi mortalidade pelo COVID-2019. Moçambique não ficou alheio à esta situação, tendo feito o anúncio do Estado de Emergência, pelo presidente da república que culminou com o encerramento temporário dos estabelecimentos de ensino, facto que abalou significativamente o SNE⁴⁴ e comprometendo o decurso normal do PEA⁴⁵.

Dentro deste cenário, que acontece numa conjuntura de Estado de Emergência, foram anunciadas diversas medidas para prevenir a propagação da pandemia, desde a restrição de circulação e aglomerações de mais de 10 pessoas devendo manter o distanciamento de pelo menos 1,5 metros entre as pessoas; proibição de eventos; encerramento de todas as escolas e instituições de ensino; quarentena obrigatória monitorada pelos agentes de saúde em pelo menos 15 (quinze) dias, aos indivíduos recém chegados do exterior do país ou de locais considerados como focos de transmissão; desinfecção das mãos através de álcool em gel;

⁴²MISAU- Ministério da Saúde - Plano de Preparação e Resposta ao Surto do COVID-19, 2020

⁴³OMS- Organização Mundial da Saúde

⁴⁴SNE- Sistema Nacional de Ensino

⁴⁵PEA- Processo de Ensino-Aprendizagem

lavagem frequente das mãos usando água e sabão ou outros detergentes de higiene corporal bem como o uso da máscara de protecção em locais de aglomeração populacional.

Segundo MEPT⁴⁶, o encerramento das escolas e instituições de ensino afectou 8,5 milhões de alunas e alunos, dos quais: 101.000 no ensino pré-primário, 6,9 milhões no ensino básico, 1,25 milhões no ensino secundário, mais de 85.000 alunos do Ensino Técnico e Profissional, e 213.930 estudantes universitários e de ensino superior, assim como 370.000 alunos de alfabetização e educação de adultos

Entretanto, através deste artigo, pretende-se reflectir acerca dos actuais padrões de ensino adoptados pelas escolas, face a pandemia do COVID-19. Permitiu-nos analisar também as condições tecnológicas que as escolas dispõem para o decurso das aulas a distância e as disposições necessárias para que haja uma aprendizagem significativa.

1.1 Como Ocorre a Aprendizagem Significativa em Tempos de Pandemia do COVID-19 no Contexto Moçambicano?

Segundo David Paul Ausubel (1918-2008), a aprendizagem significativa, é o processo pelo qual o professor deve considerar os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo assim como a forma de organização do conteúdo, construir sequências didácticas que sejam mais significativas aos alunos e que abram possibilidades de adequar o ensino a suas necessidades de aprendizagem. Neste caso, o professor quando inicia o conteúdo relacionando com algo da realidade do aluno, isso terá para o mesmo uma importância maior e isso se classifica como teoria significativa, (Moraes, 2007).

No entanto, a aprendizagem significativa é sustentada pela aprendizagem activa que consiste no engajamento do aluno de maneira activa na aquisição de conhecimentos focando seus objectivos e indo atrás do conhecimento de maneira proativa. Nos tempos que correm, com o fácil acesso a informação fica muito mais fácil aplicar estratégias de aprendizagem activa.

⁴⁶MEPT- Movimento de Educação Para Todos.

Diante da situação da pandemia do COVID-19, para manter o decurso das aulas, são usadas plataformas como a televisão, a rádio, a internet e fichas de exercícios de apoio e devem ser monitorizadas pelos pais e ou encarregados de educação, que segundo as autoridades de educação são um sucesso, mas não se sabe o certo se os alunos estão a acompanhar ou não as aulas.

Dados do UNICEF⁴⁷ revelam que a maioria das crianças em Moçambique não tem acesso aos canais de informação básicos, o que torna a transição para o ensino à distância extremamente difícil: 74 por cento das crianças vivem sem electricidade e apenas 2 por cento têm acesso à Internet, 35 por cento à rádio e 22 por cento à televisão. No entanto, o acesso à informação é ainda mais limitado para as crianças das zonas rurais.

Todavia, pesquisas publicadas pelo Jornal *Txopela*⁴⁸ revelam que nos últimos anos os pais/encarregados de educação têm muita dificuldade em fazer acompanhamento dos educandos. Entretanto, o acesso ao ensino é direito público subjectivo e o não oferecimento pelo poder público, ou sua oferta insuficiente e irregular, poderá acarretar responsabilidade da autoridade competente.

Desta feita, quanto mais tempo as escolas estiverem fechadas, maior será a perda de tempo de aprendizagem e maiores serão as hipóteses das crianças, não regressarem à sala de aula quando as escolas reabrirem e com suspensão escolar prolongada terá também efeitos sobre aqueles que regressam à escola, e poderá resultar na repetição do ano escolar e na deterioração do aproveitamento escolar. O impacto negativo nas oportunidades e nos resultados da aprendizagem terá repercussões ao longo da vida futura das crianças, afectando a sua capacidade de gerar rendimentos bem como a sua participação na sociedade, (Unicef, 2020)

Diante desta situação, importa referir que a aprendizagem significativa ocorre por meio de processos: explorando, fracassando, tentando, corrigindo, obtendo dados, elaborando conjecturas, testando-as, construindo explicações, que são resultados de inferências, comparando, fazendo analogias e reflectindo. Uma nova experiência é comparada com outras hipóteses são criadas verificadas, confrontadas, explicadas, outras expectativas são criadas e assim por diante.

⁴⁷UNICEF- Fundo das nações Unidas para a Infância.

⁴⁸<https://www.jornaltxopela.com/2020/05/educacao-em-mocambique-nos-tempos-de-covid-19-uma-reflexao-centrada-nas-escolas-rurais/>

De acordo com (Pelizzari; Kriegl, Baron; Finck, & Dorocinski, 2002), para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica.

Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem de ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Portanto, com esse duplo marco de referência, as proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de carácter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si.

Quando se dá a aprendizagem significativa, o aprendiz transforma o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico, à medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva, e cada pessoa tem um modo específico de fazer essa inserção, o que torna essa atitude um processo idiossincrático, (Pelizzari et al 2002).

Portanto, a aprendizagem significativa requer um esforço do aprendiz em conectar de maneira não arbitrariamente e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. É necessária uma atitude proactiva, pois numa conexão determinada informação liga-se a um conhecimento de teor correspondente na estrutura cognitiva do aprendiz; e em uma conexão não literal a aprendizagem da informação não depende das palavras específicas que foram usadas na recepção da informação.

Deste modo, podemos ter uma aprendizagem significativa quando decorrer num local minimamente equipado (onde se usam recursos tradicionais tais como: carteiras; giz; quadro; material do aluno: livros/cadernos e canetas/lápis), espaços inclusivos a aprendizagem que devem, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos

supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo; condições de trabalho do professorado, remoção de barreiras atitudinais aos alunos com NEE⁴⁹.

Em relação aos processos de ensinar e aprender, essas dificuldades são ainda mais evidentes, uma vez que a acção pedagógica se dá baseada numa visão fragmentada do conhecimento e sem relação com a experiência do aprendiz, desprovida, assim, de significado, por parte dos envolvidos no acto educacional.

Assim, outro factor está relacionado com aprendizagem significativa, tem a ver com estruturas arquitectónicas adequadas que facilitam a criação de um campo psicológico à indivíduos que as recebem, bem como a construção de espaços recreativos na escola para o desenvolvido psicomotor e acima de tudo, a criação de condições de interacção professor-aluno, onde se poderá transformar significados lógicos de determinado assunto/conteúdo potencialmente significativo, em significados psicológicos e em conhecimento construído e estruturado.

Entretanto, a pandemia do COVID-19, veio demonstrar o despreparo das condições nas instituições de ensino primário, principalmente no que diz respeito à higiene escolar, pois tem se verificado condições precárias de saneamento na maioria das escolas públicas, causadas pela ausência e/ou interrupção no abastecimento de água para a higienização das mesmas, bem como para a lavagem das mãos como forma de desinfecção, que de certa forma pode comprometer os esforços de resposta à COVID-19, bem como a aparecimento de doenças de origem higiénica.

Entretanto, de acordo com o posicionamento do MEPT, a realidade mostra que a maioria das infra-estruturas escolares, no país apresenta condições muito precárias de higiene, saneamento e abastecimento de água e ainda não reúnem os requisitos de protecção e controlo da propagação do COVID-19. Face à esta situação, percebe-se que a aprendizagem significativa é uma utopia, pois nota-se a fraqueza das condições físicas das mesmas e a reabertura das escolas deverá considerar as preocupações dos pais, alunos e também professores, cujas famílias ficarão também em certa medida expostas a maior risco de infecção; assim como aumentar o índice de vulnerabilidade à alunas e alunos em situação de maior risco

⁴⁹NEE- Necessidades Educativas Especiais

de vulnerabilidade (alunos com deficiência, com doenças crónicas, doenças respiratórias, entre outras).

Diante da situação, o MINEDH⁵⁰ elaborou um plano de acção para dar resposta ao COVID-19 e para dar continuidade ao ano lectivo 2020, através de modalidades de ensino à distância e preparação de cenários e condições para o retorno às aulas.

De acordo com o Jornal *Txopela* “[...] os professores, em grupos pequenos, tem ido à escola elaborar textos de apoio, assim como fichas de exercícios e os pais e encarregados de educação são contactados para irem buscar e depois fazerem com os seus filhos.”

Diante desta situação, torna difícil a aquisição de aprendizagem significativa bem como para o professor fazer o controlo e acompanhamento dos alunos na compreensão das matérias atribuídas, pois nem todos pais/encarregados de educação tem a capacidade reflexiva dos conteúdos das “fichas”, bem como a situação financeira para a aquisição/reprodução do material preparado para os alunos, pois em algumas situações tem sido feita a comercialização do mesmo, facto que concorre significativamente para exclusão ao invés da inclusão escolar.

Relativamente à inclusão, dados publicados pelo (Unicef, 2013) sobre a Situação da Criança, revelam que o objectivo de uma abordagem inclusiva é garantir que as crianças realmente usufruam dos seus direitos em condições de igualdade com as demais. Ou seja, não basta apenas a existência de disposições legais, mas acima de tudo, a providência de serviços seja efectiva, sendo que a não observação dos pressupostos acima citados leva-nos a uma situação de exclusão.

Neste sentido (Nhapuala & Almeida, 2016), relatam que em Moçambique, com a implementação da educação inclusiva despoletada em larga medida pelos apelos decorrentes da Conferência Mundial sobre NEE na qual se produziu a Declaração de Salamanca, através da qual o país adopta formalmente desde 1998 a educação inclusiva visando, entre outros aspectos, assegurar que todas as crianças e jovens, incluindo aquelas com NEE sejam Escolarizadas no ensino regular.

⁵⁰Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

A este propósito cabe lembrar que a Declaração de Salamanca insta aos diferentes países e respectivos governos a considerar o facto de que:

As escolas devem receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças de rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados, (Unesco, 1994, p. 6).

Em Moçambique, a apropriação do discurso favorável à inclusão foi fortemente influenciada por movimentos e declarações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos em Salamanca, tomando maior impulso a partir dos anos 90 em favor da implantação das reformas neoliberais. É neste sentido de agenda da Educação 2030, em que Moçambique está empenhado em assegurar uma *“educação inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”* e pode ser encorajado a tomar medidas activas para reforçar o seu quadro legal nacional (Muthambe, 2020).

Então, a Educação Inclusiva, diferentemente da educação tradicional, na qual todos os alunos é que precisavam se adaptar a ela, chega estabelecendo um novo modelo onde a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, e linguísticas buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento. Ou seja, na educação inclusiva, uma escola deve se preparar para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos.

Considerando que a escola sendo, o primeiro espaço da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

1.2.Considerações Finais

Chegados a este ponto, temos a considerar que os impactos do COVID-19 fazem-se sentir muito mais no sector da educação, Moçambique demonstra-se frágil ao retorno das aulas devido a várias questões e muito em particular no que diz respeito à higiene escolar. Portanto,

torna-se evidente que deve ser implementadas medidas extremas para evitar a propagação da infecção pela pandemia.

No entanto, as crianças com deficiência bem como as crianças que vivem em meios sócio-económicos desfavorecidos demonstram-se altamente vulneráveis à transmissão directa do COVID-19 devido às suas limitações e que sejam asseguradas as necessárias condições para aquisição do material de apoio aos estudos de todos alunos, como forma de promover a inclusão escolar e aprendizagem significativa.

Entretanto, antes da reabertura devem ser analisadas as condições reais de funcionamento de todas as escolas, tendo em conta a necessidade de conter a propagação da pandemia e que sejam preparadas e asseguradas as necessárias condições de prevenção nas escolas e instituições de ensino, com base num regulamento e protocolo de medidas de segurança que deverão ser elaboradas, amplamente divulgadas, e monitoradas em todos os espaços de ensino, de forma a garantir que as aulas apenas decorram nos espaços que cumprem os requisitos necessários tais como abastecimento de água e higiene e saneamento apropriado.

Relativamente à aprendizagem, ela torna-se muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva na estrutura cognitiva do aluno. E para tal é necessários que sejam criadas condições básicas para o seu decurso: a pré-disposição do aluno; e o conteúdo a ser transmitido tenha algum significado para o aluno aprender.

1.3.Referências Bibliográficas

MEPT (2020). *Solicitação da Sociedade Civil para Adiamento da Reabertura Escolar proposta para 6 de Julho de 2020.*

MISAU (2020). *Plano de Preparação e Resposta ao Surto do COVID-19.*

Moraes R. M. (2007). *A Teoria da Aprendizagem Significativa, TAS.*

- Muthambe, Adilson Valdano (2020). *Antecedentes da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência em Moçambique*. Revista Udziwi.
- Nhapuala, Gildo A. & Almeida, Leandro S (2016). *Formação de Professores e Inclusão em Moçambique*. Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 16.
- Pelizzari, Adriana; Kriegl, Maria De Lurdes; Baron, Márcia Pirih 3; Finck, Nelcy Teresinha Lubi & Dorocinski, Solange Inês (2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel*. In Revista. PEC, Curitiba, v.2.
- UNESCO- Moçambique (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas*. Recuperado do portal. www.mec.gov.mz/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.
- UNICEF (2013), *Situação Mundial da Infância: Criança com Deficiência*, Nova Iorque.
- UNICEF (2020). *Os impactos do COVID-19 nas crianças em Moçambique*. Nota Política,

Perseguir a utopia, mesmo com a pandemia!

Eduardo HUMBANE⁵¹



Resumo

O ano de 2020 está a ser marcado pela crise sanitária global, provocada pelo coronavírus. A crise perturbou o funcionamento dos países, incluindo na área de educação. No caso de Moçambique as aulas presenciais foram suspensas e, em substituição, se emigrou para o ensino online. No texto, apresentamos uma reflexão, a partir da nossa experiência pessoal enquanto professor universitário, sobre as vicissitudes porque o processo das aulas online passa, o que nos leva a ideia de que podemos ter passado de uma universidade em crise, dada a desigualdade social que caracteriza os seus estudantes, à uma universidade injusta, uma vez que o ensino online veio agravar a situação daqueles que já se encontravam em desvantagem.

Palavras-chaves: ensino online, desigualdades sociais, escola justa

Abstract

The year 2020 is being marked by the global health crisis, caused by the corona virus. The crisis has disrupted the functioning of countries, including in the area of education. In the case of Mozambique, face-to-face classes were suspended and, instead, emigrated to online education. In the text, we present a reflection, based on our personal experience as a professor, about the vicissitudes because the process of online classes passes, which leads us to the idea that we may have passed from a university in crisis, given the inequality social that characterizes its students, an unjust university, since online education has aggravated the situation that were already at a disadvantage.

Keywords: online education, social inequalities, just school

⁵¹Professor de sociologia de educação, na UP-Maputo. Doutor em sociologia de Educação, graduado em ciências de Educacao. Mail: Humb.academia@gmail.com

Introdução

O ano de 2020 está a ser atípico. É um ano em que a pandemia do Covid-19 acabou por determinar novos processos, em praticamente em todas as áreas de actividade, incluindo a educação. Nas linhas que se seguem pretendo reflectir, de forma livre, sem a pretensão de escrever um artigo científico digno desse nome, a partir da minha experiência como professor, na UPM, sobre como tem sido este ano lectivo, marcado pela emigração ao ensino online. Aviso, nesta cogitação irei fazer transparecer o que mais me tocou no plano pessoal, ao nível mesmo de emoções.

Na reflexão irei sugerir que, por um lado, a Covid-19 parecer ter posto em evidência a existência, antes do seu surgimento, de desigualdades no seio dos estudantes bem como de fragilidades estruturais na universidade e, por outro, a pandemia exacerbou essas desigualdades, o que nos pode levar a ideia de que com a ela evoluímos de uma universidade em crise para uma universidade injusta.

1. Contextualização

O ano de 2020 foi (e está) a ser duramente marcado pelo Covid-19, vírus associado a uma doença respiratória, que pode desenvolver quadros graves, originando a morte. E trata-se de uma pandemia que praticamente grassa sobre o mundo global, tendo já ultrapassado a barreira de 22 milhões de infetados e de mais 680 mil mortes⁵². Moçambique, parte do mundo, evidentemente que não é alheio a este quadro, no país já foram já infetadas quase 3 mil pessoas tendo havido 19 óbitos⁵³

A pandemia, contra a qual ainda não há vacina e nem tratamentos específicos, tem um efeito desestabilizador tremendo. Por isso, a ela está associada uma profunda perturbação em praticamente todas as dimensões da vida social, desde o político ao económico, passando pelos sectores sociais. A pandemia do Covid-19, por conseguinte, constitui um verdadeiro desafio para os governos e para as sociedades, qualquer que seja o seu nível de desenvolvimento. Assim

⁵² Fonte: Universidade Johns Hopkins, citado pela <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51718755> (acesso 19/08/2020)

⁵³ Fonte: <https://covid19.ins.gov.mz/> (acesso 19.08.20)

é porque os países, por um lado, tiveram que pôr em prática todo um conjunto de medidas preventivas para travar o alastramento da doença e, por outro lado, para promover o funcionamento dos diversos sectores, mesmo considerando as enormes perturbações advindas com a pandemia.

No caso de Moçambique, no esforço do país para fazer face aos desafios originados pela pandemia, foi aprovado no mês de março de 2020 o Decreto Presidencial n.º 11/2020, que determina o estado de emergência. O decreto, no seu artigo 03, sobre limitação de direitos, liberdades e garantias, postula:

c) suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário; d) proibição de realização de eventos públicos e privados, como cultos religiosos, actividades culturais, recreativas, desportivas, políticas, associativas, turísticas e de qualquer outra índole, exceptuando questões inadiáveis do Estado ou sociais...

Este quadro legal, sem nenhuma espécie de aviso prévio, encontrou desprevenidos todos os actores que intervêm no ensino, desde gestores, professores, estudantes e suas respectivas famílias. Gerou-se uma situação de dúvida e incertezas sobre como prosseguir, sobre como ir para frente.

Particularmente no tange ao ensino superior, lugar a partir do qual relatamos a nossa experiência, como forma de fazer face a conjuntura caracterizada pela pandemia e a suspensão de aulas presenciais, o governo, imediatamente a seguir à aprovação do decreto presidencial, através e do Ministério do Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP)⁵⁴ de forma bastante enfática, passa a fazer a apologia ao uso de recursos digitais, como um paliativo à suspensão das aulas presenciais. Veja-se o ofício número 169MCTESTP/GM2020:

⁵⁴ O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano usou a mesma abordagem para o ensino geral, sobretudo para o nível secundário.

No âmbito dos efeitos da pandemia do corona vírus, sua Ex cia Presidente República de Moçambique orientou no dia 20 de Marco de 2020 sobre o reforço das medidas de prevenção (...). Dentre varias medidas anunciadas, determinou-se o encerramento das escolas do nível primário ate ao superior, públicas e privadas e bem como a suspensão de todos os eventos de carácter social de mais de 50 pessoas (...) neste contexto, o Ministério do Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional exorta a todas as instituições a do ensino superior e técnico profissional, publicas, semipúblicos e privadas para observância estrita das orientações anunciadas, do seguinte modo:

1. (...)
2. Elaborar um plano de recuperação de aulas e monitorar a sua execução
3. Conceber um plano de actividade para ocupação de estudantes e formandos durante os 30 dias, com recurso a TICs (e-mail, WhatsApp, Skype, Google classroom e outras plataformas digitais)

Assim, nas instituições de ensino superior (IEs) assiste-se a apropriação e reprodução deste discurso e, conseqüentemente, surge toda uma dinâmica com vista a que efetivamente o processo de ensino e aprendizagem (PEA) passe a efectivar-se a partir do recurso as TICs, numa base online /ou à distancia.

2. Aulas nas plataformas: os nós de estrangulamentos

Entretanto esta opção não é feita sem controvérsia e inquietações na sociedade em geral e em círculos mais restritos. Por exemplo da UNESCO⁵⁵ vê grandes preocupações o recurso ao ensino online. De acordo com a organização, a crise de saúde causada pela COVID-19 resultou no fechamento de escolas e universidades, afectando mais de 90% dos estudantes do mundo inteiro. Todavia, para a diretora-geral da UNESCO, Audrey AZOULAY, “o ensino à distância online não pode ser a única solução, pois ela tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares”⁵⁶. No mesmo diapasão encontra-se

⁵⁵ Unesco é a sigla para Organização (ou agência) das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ela tem com o objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações

⁵⁶Fonte: <https://nacoesunidas.org/comissao-futuros-da-educacao-recomenda-planejamento-para-reduzir-desigualdades-apos-covid-19/>

Sahle-Work ZEWDE, presidente da Etiópia, que na qualidade de presidente da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (CIFE), da UNESCO, afirmou:

Devido ao fecho generalizado das escolas em todo o mundo, a pandemia representa um risco significativo para o direito à educação. Centenas de milhões de estudantes que exerciam esse direito à educação, indo à escola, tiveram de encontrar outras maneiras de aceder à educação formal. A mudança para o ensino à distância veio agravar as desigualdades existentes. **Pouquíssimos estudantes, no mundo, conseguem continuar a aprender porque não têm acesso a um computador ou smartphone. Para os poucos estudantes que possuem esses dispositivos, podem também não ter formas de aceder aos recursos educativos online — seja pelo custo, localização geográfica ou por ambas as razões**⁵⁷ (grifo nosso)

Estas apreensões fazem eco no nosso contexto. De facto, o quadro com que as universidades se viram submersas, as aulas online à distância, pensamos, veio pôr a descoberto, as fragilidades já existentes. Primeiro ficou denotada a ausência de uma cultura do uso das TICs nos processos pedagógicos. Estes, efectivamente, (antes da pandemia) continuavam grandemente a decorrer a partir da interação física, em sala de aula⁵⁸. As actividades independentes, normalmente pesquisas que os estudantes fazem, são apresentadas em sala de aula. De forma geral, portanto, não se assistia ao uso massivo e consequente das TICs pelos professores, como um recurso para viabilizar o PEA.

Em suma, em termos de uso de recursos tecnológicos para potenciar o ensino, somos uma universidade ainda bastante conservadora. Me parece, dois tipos de razões explicam a “resistência” de parte da classe docente em abraçar o ensino baseado nas TICs. Uns resistem por razões de ordem “ideológica” e outros por razões de ordem prática. Os primeiros são cépticos a um ensino, online ou não, à distância. Para eles, o PEA sem a riqueza da interação

⁵⁷Entrevista em <https://www.publico.pt/2020/06/19/impar/entrevista/ensino-distancia-veio-exacerbar-desigualdades-existent-1921245>. Acesso em 13 de Agosto de 2020.

⁵⁸ Entretanto importa clarificar que no caso da UPM existem alguns (poucos) cursos que são oferecidos na modalidade EaD e, evidentemente que os professores que actuam nesses cursos e os alunos neles inscritos possuem cultura e habilidades de uso dos artefactos inerentes ao EaD.

humana em presença não funciona, mais ainda, desconfiam que a crescente opção pelo Ensino a Distância (EaD) se enquadra na lógica neoliberal de menor investimento em áreas sociais, incluindo a educação. Em relação as razões práticas, há professores com dificuldade em aprenderem de novo, sobretudo quando está em causa aprenderem novos saberes profissionais, que passam por manuseio de artefactos tecnológicos, que não deixam de ter a sua complexidade.

Segundo, e relacionado com o ponto anterior, ficou quanto a nós demonstrada a ausência de uma estrutura tecnológica nas universidades, suficientemente robusta, para suportar o uso das tecnologias já referidas, no PEA. As universidades de forma geral não dispõem de salas de aulas virtuais funcionais. Não dispõem de internet de boa qualidade e aberta à todos, em todos os cantos dos seus campi. Não estão disponíveis salas de informática/laboratórios suficientes onde, necessitando, os estudantes possam ter acesso a um computador com internet, com qualidade aceitável.

Mas há mais. Uma pandemia com as características da Covid 19 necessariamente gera quadros psicológicos complicados. Assim é porque a mudança repentina e drástica de rotinas pessoais e colectivas, o termos que lidar com um vírus que literalmente “paira no ar”, o sermos fustigados diariamente com notícias de mortes e doentes, sintomáticos ou não, próximos ou distantes, gera stress, angustia, medo, etc.

Entretanto juntou-se a este quadro mais geral outros elementos stressores, mais internos ao sistema educacional. Veja-se que estudantes inscritos para estudarem no regime regular, diurno ou nocturno, se viram impelidos a emigrarem para o ensino online⁵⁹. O mesmo é válido para docentes, cujos contratos são para actuarem em aulas presenciais mas, igualmente, tiveram que emigrar o ensino online. E veja-se que parte deles sem know-how suficiente para o efeito⁶⁰.

⁵⁹ Há no nosso país uma discussão jurídica muito intensa sobre se não configura ilegalidade a emigração não negociada de uma modalidade para outra. A discussão fica ainda mais acesa quando se trata de alunos do regime pós-laboral, que pagam mensalidades. Defendem certos círculos, eles pagaram um produto, mas se lhes está a oferecer outro. Veja-se que particularmente no que tange ao Ensino Secundário, há muitos casos nos tribunais sobre esta matérias.

⁶⁰ Felizmente várias universidades muita rapidamente deram capacitações aos seus docentes para que estivessem à altura do desafio de ministrar aulas a partir das plataformas digitais de ensino.

Entretanto o que realmente parece ter elevado o stress das comunidades académicas foi que este processo ocorreu num quadro de emergência, ou seja, embora no plano teórico se possa argumentar que era possível fazer um processo mais dialogado ou negociado, o quadro de emergência derivada de uma crise sanitária não abria muitas possibilidades para o efeito. Era preciso encontrar saídas. Ir para frente!

A universidade, já sugerimos, tem que ser vista como parte de um todo, da sociedade. Os estudantes vêm da sociedade. Uma sociedade com níveis consideráveis de pobreza, portanto caracterizada por forte desigualdade social, naturalmente vai gerar estudantes com dificuldades económicas e sociais. A emigração que teve que ser feita para o online passou a exigir recursos aos estudantes, como internet ou “megas”⁶¹, *smartphones*, computador, etc. meios de que parte consideram deles está desprovida dada a sua condição socioeconómica⁶².

Mas não é só a posse dos meios que conta. A familiaridade e a consequente habilidade no manuseio de recursos como *smatphones*, computador, Internet, salas virtuais, etc. são fundamentais. Observamos, claramente, estudantes numa situação de desvantagem competitiva por comparação a outros pares seus, mais à vontade com estes artefactos.

3. A utopia do ensino online

Dioniso TUMBO é professor da UPM e especialista em EaD. Solicitado a pronunciar-se sobre o que se assiste nas nossas universidades no que tange à emigração do presencial para o online, no contexto da pandemia, levanta preocupações de forma foi bastante incisiva:

⁶¹ Houve um certo esforço, bastante meritório do governo moçambicano em negociar com algumas operadoras que oferecem estes serviços, mas, mesmo assim os custos continuam a ter grande impactos nos usuários.

⁶² Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (www.ine.gov.mz), em Moçambique, em termos globais, têm celular 30.8% dos homens e 22.4% das mulheres. Têm acesso a internet 8.1% dos homens e 5.3% das mulheres. Têm computador 5.8% dos homens e 3.1% das mulheres. E apenas 22% das residências tem energia eléctrica.

Este novo cenário sociotécnico, já típico do fenómeno da cibercultura, parece-nos ainda uma utopia para ser generalizado em Moçambique, mesmo para o caso de Ensino Superior que optou pela distribuição e mediatização de conteúdos no ciberespaço, através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Plataformas Moodle, Google Classroom, Zoom, Skype e Google meeting, WhatsAAp entre outros). Dizemos ser uma utopia devido à prevalência de várias variáveis com forte constrangimento, a exemplo da divisão digital primária (associada à posse de dispositivos de informática e das telecomunicações) e à divisão digital secundária (referente à literacia digital necessária para operar com e no digital através dos artefactos da cultura digital), bem como o custo dos equipamentos, a potência e índice de penetração da Internet⁶³

Tumbo refere ser utópica a ideia de uma emigração do modelo de aulas presencial para o online, actualmente em Moçambique, devido ao que designou de variáveis com forte constrangimento, como a (não) posse de dispositivos de informática e das telecomunicações, a (falta de) literacia digital necessária para operar com os artefactos da cultura digital, aos custos dos equipamentos, a (fraca) potência e o (baixo) índice de penetração da Internet.

As inquietações vindas dos círculos sociais e académicos com esta emigração, parecem fazer sentido no caso de Moçambique. Efectivamente os elementos discutidos acima, parecem sugerir que realmente a pandemia não só desvelou as desigualdades sociais na educação, que o ensino presencial de alguma forma nivela, como sobretudo pode ter contribuído para a exacerbação dessas mesmas desigualdades.

Em boa verdade percebemos que, por um lado, as aulas online foram excludentes e por outro, em termos de qualidade de ensino, ao que tudo indica, os resultados são modestos. Primeiro, sobre a exclusão, percebemos que muitos estudantes oriundos da classe popular não possuem

⁶³ Entrevista em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46242/desafios-da-educacao-a-distancia-e-e-learning-em-mocambique-um-sonho-possivel>. Acesso em 09 de Agosto de 2020.

os recursos indispensáveis para acompanhar as aulas, como *smartphones*, computadores e internet e com a imposição do distanciamento social deixaram de poder fazer recurso às suas redes de relações sociais para contornarem a dificuldade. Logo, parte considerável deles não teve possibilidade de acompanhar com alguma estabilidade o processo pedagógico ocorrido, nas diversas plataformas, por estar desprovida de meios. Não se puderam beneficiar em pé de igualdade com aqueles que possuíam estes recursos.

Agravou este quadro o facto de que numa economia com as características da nossa, o sector informal representa uma fonte fundamental na obtenção de renda. Entretanto, com a pandemia (restrição de contacto social) este sector foi dos mais afectados, o que reduziu ainda mais a parca renda dos estudantes suas famílias.

O whatsapp, curiosamente foi uma das plataformas mais usados nos processos pedagógicos⁶⁴. E trata-se de uma plataforma privada não concebida para o ensino. Entretanto a combinação de fatores como a falta de cultura de uso de plataformas digitais de ensino, a falta de salas virtuais funcionais, a rapidez com que se teve que passar ao ensino online e num cenário de emergência, etc. fez com que em termos práticos, dada a sua relativa massificação, o whatsapp efectivamente emergisse como a plataforma salvadora, que realmente acabou garantido a comunicação entre os estudantes e professores.

Entretanto, o whatsapp não passa de um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Embora seja verdadeiro que ele permite formar grupos, partilhar textos, fotos, vídeos, etc. também é sincero afirmar que ela não foi concebida para fins pedagógicos, não tendo os recursos e as impressionantes valências que as plataformas digitais de ensino possuem.

Assim, é legítimo questionar se as “aulas” realizadas nestas plataformas, no contexto de ensino superior, tenham possibilidade de alcançar os objetivos pedagógicos pretendidos. Entretanto,

⁶⁴ Levantamentos feitos na UPM mostram que a esmagadora maioria de turmas usou o WhatsApp, nalguns casos combinado com o email, para garantir o PEA. Plataformas como moodle, Google classrom, zoom, etc. foram usadas mas de forma bastante reduzida.

de forma geral, pelas universidades, ainda corre o primeiro semestre. Só posteriormente poderá ser feita uma avaliação com carácter mais conclusiva a respeito da qualidade de aprendizagem.

No parágrafo anterior colocamos aspas no termo aulas. Tal não é por acaso. Neste processo sempre houve uma certa ambiguidade sobre o que era suposto realmente ocorrer nas plataformas. Veja-se que no ofício nr. 169MCTESTP/GM2020 as IEs são orientadas a “Conceber um plano de actividade para ocupação de estudantes (...), com recurso a TICs (e-mail, WhatsApp, Skype, Google classroom e outras plataformas digitais). A própria Ministra de Educação numa intervenção no parlamento, causando algum espanto em vários círculos, explicitou que “as aulas transmitidas pelos canais de rádio e televisão e outras plataformas identificadas, servem apenas para ocupar os estudantes e consolidar os conhecimentos adquiridos antes do encerramento das escoas”⁶⁵

Num contexto ambíguo como este e considerando que os professores perceberam tanto as suas dificuldades como as dos seus estudantes, eles tiveram que significar estas aulas ou actividades pedagógicas. Uns as entenderam como “aulas normais”, conseqüentemente, procuraram seguir à risca os seus planos analíticos anteriormente elaborados e, inclusivamente, introduziram matéria nova, avaliaram e classificaram estudantes.

Outros professores tiveram um entendimento mais comedido ou cauteloso. Se aproximaram mais da ideia de “ocupar os estudantes”. Nesta perspectiva, flexibilizaram seus planos analíticos e procuraram consolidar matérias já dadas, introduziram novos conteúdos de forma apenas introdutória, passe o pleonasma, procuraram desenvolver competência nos estudantes para melhor se protegessem da pandemia, etc. Se avaliaram, não foi com carácter sumativo, mas formativo. Em suma, fizeram das aulas um recurso que os estudantes poderiam ter, assim que se retomasse às aulas presenciais.

De uma coisa, entretanto, penso, pelo menos, foi possível perceber: as “aulas” nos WhatsApp não geraram entusiasmo. Não trouxeram uma dinâmica pedagógica e académica notável. Pelo

⁶⁵ Notícia em <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/Aulas-e-fichas-pelas-plataformas-digitais-nao-sao-abrangentes-e-nao-serao-alvo-de-avaliacao-Ministra-da-Educacao>. Acesso a 01 de agosto de 2020.

contrário gradualmente foi esmorecendo o nível de participação. Gerou-se uma situação de cansaço e de frustração. Tanto de estudantes como de professores.

4. Da universidade em crise à universidade injusta

Será que este quadro da pandemia que levou as universidades a uma emigração em direcção a um ensino online, nos fez sair de uma universidade em crise à universidade injusta? Terminaremos este relato de experiência tentando, ainda que de forma introdutória, responder a esta questão.

Vamos suportar a nossa reflexão num sociólogo francês contemporâneo, François Dubet, que escreveu um conhecido ensaio denominado “O que é uma escola justa?”. Trata-se de um texto pensado a partir da realidade escolar francesa, contudo, mesmo assim, pensamos, que o mesmo possui valor analítico para a reflexão que nos propomos fazer.

Falar sobre o que é “justo” ou que é a “justiça”, suscita clamorosos e intermináveis debates. Assim é porque cada um de nós percebe estes termos a partir dos seus pertencimentos teóricos, ideológicos, religiosos etc. Não por acaso, o próprio Dubet alerta que “o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola Justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras”. Dubet (2004, p. 540)

Mas, seja como for, discutir sobre justiça na escola é relevante e assim é porque

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: **a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.** (DUBET 2004, p. 541) (grifo nosso)

Portanto, no autor percebemos que o ideal com o qual os sistemas educativos contemporâneos trabalham é que na escola ocorre uma competição meritocrática, quer dizer, qualquer aluno em

função do seu trabalho e suas qualidades pessoais tem garantido o sucesso. Portanto, a sua origem social, isto é se originário de uma família rica ou pobre, se de “sangue azul” ou não, não conta, não determina sucesso.

Todavia o próprio Dubet (2004) é bastante céptico em relação a celebrada democracia e meritocracia nas escolas. Sustenta, a universalização do acesso à educação (a chamada escola de massas), que efectivamente ocorreu na generalidade dos países, incluindo Moçambique, não implicou necessariamente a democratização da escola, no sentido de todos os alunos têm possibilidade de se beneficiarem da mesma de forma significativa.

Bem pelo contrário, nos encontramos numa sociedade capitalista que necessariamente gera desigualdade social e esta se faz sentir no espaço escolar. Em Dubet (2004) portanto, compreendemos que se do ponto de vista do acesso, se pode realmente falar de igualdade e justiça, o mesmo já é questionável no que tange a possibilidade igual, para todos, de permanência e de sucesso escolar.

... quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros (...) (DUBET 2004, p. 542)

Este é outro elemento importante. Dada a celebração da democracia e do mérito na escola, o sistema escolar está montado de um modo tal que os alunos com maus resultados, que reprovam e/ou desistem, aqueles a quem Dubet chama de “vencidos” imputem o seu fracasso exclusivamente a si próprios. Não o percebem como um fenómeno social cujas explicações estão necessariamente na sociedade. Eles não percebem o seu fracasso como tendo determinantes sociais. E isto tem consequências. O sociólogo esclarece

a seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato

às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. (DUBET 2004, p. 542)

Nos parece, vimos um processo semelhante a este nas nossas universidades. Com efeito, a universidade pública no nosso país, é fortemente demandada por estudantes das classes média baixa e da classe popular. Estes estudantes, na sua maioria, mesmo antes da pandemia já estavam numa situação de crise, já tinham dificuldades económicas, que certamente prejudicavam a sua performance académica, dada, entre outras, a dificuldade no pagamento de propinas/mensalidades, de transporte de e para a universidade, na aquisição de livros, nas fotocópias, na compra de refeições, pouco tempo para se dedicar aos estudos uma vez que têm que obter renda ou para si ou para participar no orçamento familiar, etc.

Com a pandemia o “fardo ficou ainda mais pesado”, eles passaram a ter que ser portadores de *smartphones*⁶⁶ ou computadores e a terem que ter disponibilidade de internet ou “megas”, como comumente se diz, como condição para participar nas aulas nas plataformas. Em relação a internet não importa apenas possuir “megas”, é importante residir numa região em que o seu sinal tem qualidade aceitável, o que nem sempre é o caso, sobretudo nas zonas periurbanas e suburbanas.

Interessante a expressão que Dubet usa para descrever alunos que fracassam, “vencidos”. Vimos realmente altos níveis de frustração em alguns estudantes motivados que, por falta de meios para participarem das aulas com uma certa estabilidade, tiveram que resignar. Foram realmente vencidos pelas circunstâncias.

Portanto, a ideia de que todos alunos tiveram as mesmas possibilidades de sucesso nas aulas online, nas plataformas, parece de difícil sustentação. Como sugere a UNESCO, o ensino online tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que o ambiente escolar até parcialmente nivela. Realmente, estes estudantes, embora oriundos de classes populares, sonharam frequentar um curso superior com sucesso, mas com a pandemia, por causa da sua condição socioeconómica, viram seus sonhos perturbados. Provavelmente, de forma temporária

⁶⁶ Grande parte de estudantes usa celulares de baixa gama, vulgarmente designados de “bombinhas”.

conquanto a pandemia dê tréguas. Mas nada é garantido. Hoje já se diz que a pandemia veio para ficar, que vamos embarcar num *novo normal* que em termos de educação vai se expressar num ensino híbrido...

Terminamos a nossa reflexão com uma questão, que nos parece pertinente: havia alternativa ao ensino online? Penso que a esta questão tem que necessariamente se ligar outra: a haver o imperativo de abraçar novas abordagens de ensino, devido, no caso, a uma crise sanitária, o ônus teria que ir para o estudante? Pensamos que não. Até para fazer valer o ideal de meritocracia que caracteriza as instituições escolares nas sociedades democráticas modernas, em que nos encontramos, como pontuou Dubet (2004). Uma escola em que é apenas o trabalho e as qualidades do estudante que garantem o seu sucesso, é uma utopia. Mas uma utopia necessária. Uma utopia a perseguir. Uma utopia a defender!

Referencias bibliográficas

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

República de Moçambique, Boletim da República: Decreto-Presidencial que declara o estado de emergência, por razões de calamidade publica, em todo o território nacional. In: Boletim da República, 11/2020 de 30 de Marco de 2020

Ministério do Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. *Oficio nr. 169MCTESTP/GM2020, sobre Medidas de Prevenção da pandemia do Corona Vírus nas instituições de ensino superior e e técnico profissional.* 06 Abril de 2020

Medidas Políticas de Continuação das Aulas depois do Encerramento das Escolas por COVID-19 em Moçambique

Orlando Daniel Chemane⁶⁷



Resumo

A pandemia da COVID-19 que afecta o mundo, registou o seu primeiro caso em Moçambique no dia 22 de Março; no dia 23 entraram em vigor medidas de prevenção contra a doença que incluíram o encerramento das escolas desde a educação infantil até a universidade. Logo a seguir algumas vozes alertaram que as medidas eram, em geral, impróprias para África uma vez que a maioria da população sobrevive através da busca de sustento diário no mercado informal e, em relação a educação, boa parte das crianças ficaria de fora do ensino a distância por falta de meios tecnológicos e não só de aprendizagem. Moçambique tem uma política da educação que protege uma educação de qualidade para todos e a sua constituição salvaguarda que todas as decisões públicas ou privadas devem observar o maior interesse da criança. O presente artigo pretende compreender as medidas políticas tomadas através da circular nº3 do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e argumentar, através do estudo documental e da revisão bibliográfica, que as mesmas são um risco de perpetuação das desigualdades por falta de clareza política, realismo, abertura e diferenciação.

PALAVRAS-CHAVE: Medidas de continuação das aulas-COVID-19-Circular nº3

Abstract

The COVID-19 pandemic that affects the world, registered its first case in Mozambique on March 22; on the 23rd, preventive measures against disease entered into force, including the closure of schools from early childhood education to university. Soon after, some voices warned that the measures were, in general, inappropriate for Africa since the majority of the population survives through the search for daily livelihood in the informal market and, in relation to education, part of the children would be left out of education for lack of technological means and not only of learning. Mozambique has an education policy that protects quality education for all and its constitution safeguards that all public or private decisions must be in the best interest of the child. This article intends to understand the political measures taken through circular no. 3 of the Ministry of Education and Human Development and to argue, through documentary study and bibliographic review, that they are a risk of perpetuation of inequalities due to lack of political clarity, realism, openness and differentiation.

KEYWORDS: Class continuation measures-COVID-19-Circular nº3

⁶⁷ Doutor em Educação. Docente da Universidade Pedagógica de Maputo. Mail: orlandochemane@gmail.com



Introdução

Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a pandemia da COVID-19 afectou no mundo 1,5 biliões de estudantes e 63 milhões de professores (UNESCO). Em Moçambique este retirou da escola cerca de 8,5 milhões de alunos e cerca de 14,500 escolas foram encerradas.

O primeiro caso da COVID-19 em Moçambique foi diagnosticado no dia 22 de Março de 2020 e no dia 23 do mesmo mês entraram em vigor medidas públicas de prevenção contra a doença que incluíram o confinamento e o encerramento das escolas desde o pré-primário até a universidade. As decisões do governo seguiam o que muitos países no mundo faziam incluindo nações africanas embora neste continente ainda fosse registado um número inferior de casos.

Por sua vez, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MNEDH, 2020a) lançou, no mesmo dia 23, uma circular que regularia o ensino a distância enquanto vigoraria o confinamento e a emergência em Moçambique. Muito cedo os dilemas de Moçambique e de África ficaram claros, pois o confinamento é insustentável para a maioria da população que vive dos ganhos diários, geralmente nas ruas e no mercado informal; com o encerramento das escolas, havia que considerar a exclusão de uma parte das crianças, a privação de algumas crianças de certos benefícios existentes na escola como a alimentação, vacinações e a supervisão enquanto os pais trabalham para além da ansiedade, medo, etc.

A circular nº3 do MINEDH que regula a continuação das aulas durante o período de emergência em Moçambique levanta a preocupação de exclusão de uma parte das crianças dado o país ter ainda um nível elevado de população vulnerável, mesmo possuindo uma política e lei da educação democrática e ter compromissos internacionais que defendem a oportunidade e qualidade de educação para todos.

Neste artigo, pretendemos compreender a estratégia do MINEDH de continuação das aulas enquanto vigoravam as medidas do governo de Emergência devido a COVID-19 em Moçambique na sua relação com uma educação de qualidade para todos. Nele cingir-nos-emos a política em si e não entraremos nas questões práticas que serão objecto da nossa atenção num outro trabalho.

Quanto a metodologia seguimos uma abordagem qualitativa em que o objecto de análise principal é a circular nº3 do MINEDH. Por isso o nosso instrumento de recolha de dados é o estudo documental que incluirá não só a estratégia do MINEDH como a legislação moçambicana em geral e sobre a educação em particular, os dados do *site* do MINEDH e material de imprensa. Portanto, nosso trabalho é teórico, sendo uma reflexão geral sobre a estratégia usando o estudo documental.

Analisar esta política nos parece importante pois Moçambique é um país propenso a desastres naturais e enfrenta actualmente, no extremo norte do país, uma violência armada com características terroristas, que produz cada dia mais refugiados, o que nos leva a pensar que esta pode ser uma experiência da qual o país pode tirar lições sobre como planificar uma educação em situações de emergência. Durante a nossa revisão de literatura sobre a COVID-19, não encontramos experiências africanas sobre o ensino durante o período de encerramento das escolas e mais concretamente sobre a política de continuação de aulas durante a emergência. A seguir procuramos ver o que significa medidas de continuação das aulas.

1. Medidas políticas de Prevenção da COVID-19 e de Continuação das Aulas em Moçambique

Antes de falarmos das medidas tomadas pelo MINEDH de Moçambique, talvez seja importante escrevermos brevemente sobre o que é a COVID-19. Esta é uma doença cujo vírus (SAS-Cov-2) tem a sua origem no mercado de mariscos de Wuhan, China, mas resta ainda confirmar o animal específico que levou o SAS-Cov-2 a aquele lugar (Adhikare, Meng, Mao & Wang, 2020). Os doentes costumam apresentar sintomas como febres, tosse, fadiga, pneumonia, dor de cabeça, diarreia, hemoptise, dispneia ou dificuldades de respirar. Os métodos de prevenção são o uso de máscaras, higiene das mãos, distanciamento social, detecção de casos, rastreamento de contacto e quarentena. Nenhum tratamento antiviral provou eficácia (Adhikire et al, 2020).

As medidas políticas tomadas pelo MINEDH para a continuação das aulas durante o período de emergência por causa da COVID-19, constam da circular nº3 cujo o título remete mais para a prevenção da COVID-19 em geral do que para a orientação do processo de ensino e aprendizagem: *Medidas de Prevenção contra COVID-19 para as Instituições públicas e*

privadas de ensino geral, formação de professores, centros internatos e lares e salas de estudo. Para compreender o seu real alcance é preciso ir para o interior do texto em que está claramente escrito o seguinte: “no espírito das medidas [anunciadas pelo governo], o encerramento das escolas e instituições de formação de professores não deve significar interrupção do processo de ensino e aprendizagem.”⁶⁸ (MINEDH, 2020a).

Na verdade o que se pode compreender depois de se ler bem o documento é que ele se destinava a regulação das aulas a distância do ensino primário, secundário e formação de professores, como uma componente da prevenção. O ensino levado a cabo depois do encerramento das escolas devido a pandemia da COVID-19, costuma ser chamado de remoto (Tomazinho, 2020) basicamente por não reunir os requisitos de ensino a distância, apesar de não ser presencial (Idem). Mas para efeitos deste artigo nós consideraremos indiferentemente ensino a distância ou remoto.

Com a pandemia da COVID-19 ficou, mais uma vez, clara a forte dependência de África em relação aos países do Norte: Os governos africanos, logo que a 11 de Março, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou a COVID-19 uma pandemia e os países do Norte registavam muitos casos, e tomavam medidas de confinamento, África fez o mesmo o que levou ao fechamento de países inteiros ignorando que suas populações não são capazes de viver numa situação de confinamento.

O artigo que saiu da *Imperial College* (Walker, Whithaker, Watson et al, 2020), a 26 de Março, apontando para cenários catastróficos no mundo e em países subdesenvolvidos devido a COVID-19, parece que foi, em parte, o responsável pelo reforço do medo em relação as consequências desta doença em África dada a repercussão que teve na imprensa africana, e, por volta dessas datas terem se arraigadas as convicções de isolacionismos nos governantes e no povo africanos, embora se tenha vindo a saber que esse trabalho de pretensões científicas não tinha passado por revisão de pares (Macamo, 2020).

Mesmo em meio ao pânico, alguns cientistas sociais africanos como o sociólogo Elísio Macamo (2020), posicionaram-se contra o confinamento em África que incluía o encerramento

⁶⁸ Note-se que o documento não inclui as universidades

das escolas. O argumento de Macamo foi de que África não tem condições para ficar confinada pois a maioria das pessoas neste continente é pobre e busca o seu sustento no dia-a-dia no mercado informal. O mesmo cientista sinalizava ainda para o perigo de Moçambique, em particular, destruir o seu fraco tecido económico ou, o que era pior, enfraquecer a estrutura familiar que é para onde recorre a maioria dos moçambicanos quando está doente e não o hospital que o governo declarava pretender proteger como faziam os europeus (Macamo, 2020).

Com efeito, o encerramento das escolas não é um assunto pacífico pois, por exemplo, a comparação dos casos testados positivos de coronavírus, em crianças em idade escolar, entre a Suécia e a Finlândia, em que o primeiro não encerrou as escolas e o segundo o fez, demonstrou que não existe diferença significativa no número de casos positivos diagnosticados nos dois países (Carlson, 2020).

Para Armitage e Nellums (2020) o encerramento das escolas pela COVID-19 está longe de ser convincente. Eles levantam várias razões de entre as quais, como que o fecho das escolas impedem as aprendizagens e agravam as desigualdades. Para os autores, o acesso a educação através das tecnologias é bastante desigual e os programas subsidiados de alimentação, vacinações são essenciais para cuidados infantis, especialmente para as comunidades marginalizadas.

Para Armitage e Nellums (2020), o encerramento das escolas durante a pandemia da ébola aumentou as desistências, o trabalho infantil, violência contra as crianças, gravidezes na adolescência e persistentes desigualdades socioeconómicas e de género. As escolas fornecem protecção e supervisão e quando elas fecham, os pais que trabalham deixam os filhos sem supervisão ou eles têm que renunciar os seus empregos para puderem ficar com os filhos (Armitage e Nellums, 2020). Ou seja, as escolas são encerradas para prevenir-se da doença, o que pode reduzir a contaminação, mas o seu fecho deve ter em conta também os efeitos sociais.

Logo nos primeiros meses da pandemia, os estudos indicavam que as crianças tinham níveis menores de contaminação por SARS-Cov-2, mas hoje as pesquisas sustentam que elas podem ser contaminadas na mesma proporção que os adultos e que os menores quando

registam positividade sobre a doença são geralmente assintomáticos, permanecendo porém pouco claro se poderão transmitir o vírus (Panovska-Griffiths et al, 2020).

Uma vez as escolas fechadas geralmente os países procuram o ensino a distância ou o ensino remoto. A UNESCO (2020) recomenda que neste tipo de ensino, os países subdesenvolvidos, devem recorrer a uma estratégia sem tecnologia.

Durante o período de emergência, procura-se, tornar as escolas em agentes de saúde pública, ensinando-se as medidas de prevenção contra o COVID-19, como a higiene das mãos, o distanciamento social, a etiqueta da tosse, o uso das máscaras. As escolas procuram dar suporte psicossocial aos estudantes ou em saúde mental. Por isso organiza-se um currículo mínimo que não só contém as matérias académicas normais como de conhecimentos mais gerais incluindo os da prevenção e apoio aos alunos, como foi o exemplo da China (Zhang, Wang, Yang & Wang, 2020) e da Turquia (ÖZER, 2020).

Sugere-se que a planificação seja feita de forma coordenada com outros sectores, parceiros humanitários e de desenvolvimento. Segundo a UNESCO (2020) as medidas tomadas pelo governo poderiam estar alinhadas com as prioridades nacionais, ao nível central e local, de modo a garantir-se a sustentabilidade (UNESCO, 2020). A planificação em tempos de emergência deve ser participativa em que todos os actores escolares e os interessados pela educação estão envolvidos. Deve se igualmente fazer uma avaliação constante da situação e devidos ajustes.

Um princípio importante e que consta de todas as sugestões de estratégias para este período é que a gestão do ensino deve ter em conta a transição para o período de aulas presenciais. Por isso, a respectiva estratégia de regresso as aulas, deverá ir sendo desenvolvida.

Estas ponderações que é preciso ter em conta na elaboração de políticas de emergência por causa do COVID-19, são em grande medida consistentes com a pedagogia das sociedades periféricas como foi, por exemplo, a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2014). A pedagogia do oprimido defende primeiro que, numa situação de dificuldade, a educação tome a própria realidade difícil como objecto de reflexão. Ela indica que deve-se conceber um currículo mínimo que resulte da busca dos conteúdos na própria comunidade e com a participação dos sujeitos envolvidos na situação difícil.

Estabelecido o conteúdo, a educação é feita de forma dialógica e numa relação horizontal em que a problematização leva os estudantes a serem desafiados a desvelar a sua realidade, a desconstrução dos mitos, fazendo com que a curiosidade ingénuo se torne em curiosidade epistemológica. Isto requer uma educação baseada na comunidade e nas necessidades locais. Partindo do princípio de que a palavra é a acção, aquela é tomada como instrumento da transformação. Isto exige a colaboração, a unidade, a organização e a síntese cultural (FREIRE, 2014). No subponto seguinte falamos sobre as políticas, planos nacionais e compromissos internacionais.

1.1. **As Políticas, os Planos Nacionais e os Instrumentos Internacionais**

Sabe-se que a circular nº3 saiu numa situação atípica e é normal que não tenha seguido o ciclo normal de concepção de uma política. Mas Moçambique possui a Constituição, leis da educação e os documentos internacionais de que é signatário que deveriam ter guiado as medidas para a continuação das aulas neste momento do COVID-19.

Na Constituição de Moçambique, no artigo 35, está previsto a igualdade dos cidadãos independentemente da sua cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, posição social, lugar de nascimento, profissão, ou opção política; sobre a criança, a Constituição estabelece que “todos os actos relativos às crianças, quer praticadas por entidades públicas, quer por instituições privadas, têm principalmente em conta o interesse superior da criança” (artigo 47). Por isso as medidas deveriam ter observado a não discriminação e a salvaguarda do superior interesse da criança.

A lei 18/2018 do Sistema Nacional da Educação (SNE) estabelece nas alíneas d e f respectivamente como princípios gerais, a democracia do ensino “garantindo uma justa e efectiva igualdade de oportunidade de acesso e sucesso” (artigo d) e inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação (artigo f). No artigo 4, a mesma lei estabelece a “inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais” e, por fim no artigo 5, d), a lei do SNE recomenda “elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem”. Portanto, qualquer planificação da educação em Moçambique deve ter em conta a igualdade para o acesso e sucesso, a inclusão, bem como altos padrões de qualidade de ensino.

O Plano Estratégico da Educação (2012-2016) [PEE] tem como prioridades o acesso no ensino primário de sete classes, a introdução do ensino pré-escolar e a melhoria do ensino pós-secundário. Mas fazem parte ainda das suas prioridades a inclusão, equidade no acesso e retenção, que inclui as crianças vulneráveis, em que aposta na construção de escolas próximo de casa, distribuição do livro, “um melhor controlo sobre o uso do tempo lectivo, o aumento do envolvimento dos conselhos de escolas e dos próprios pais e encarregados da educação, a implementação da política de educação inclusiva” (Plano Estratégico da Educação). São ainda prioridades a melhoria das aprendizagens e da governação da educação. O PEE, tal como os anteriores, não equacionou o problema real com que se defrontava como a reconciliação e democratização da sociedade e apostou mais nas soluções técnicas e menos nas deliberativas.

Ao nível internacional deve se ter em conta os compromissos como os do Jomtien, Dacar, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, embora muitas vezes estes instrumentos internacionais tenham mais peso no SNE acabando por substituir a visão endógena.

2. Continuação das Aulas depois do Fecho das Escolas

Neste ponto pretendemos analisar a circular número 3 do MINEDH que é o documento orientador da continuidade das aulas depois do fecho das escolas. Abordaremos basicamente dois subpontos, o primeiro, o que foi decidido, no segundo, o que foi feito.

2.1.O que foi decidido

Ao falarmos de decisões pretendemos nos referir as medidas tomadas pelo MINEDH para continuação das aulas. Estas foram veiculadas numa circular, que segundo o dicionário *Mini Aurélio* de língua portuguesa, é uma carta, ofício, etc. enviada a muitas pessoas (p. 166). Na circular nº3 do MINEDH temos um despacho com decisões de padronizações e de regras que não deveriam ser debatidas, acrescentadas e que se destinavam a uniformizar.

Basicamente a circular têm quatro medidas. A primeira foi para os pais, a segunda para as direcções das escolas e das instituições de formação de professores, a terceira para as Salas de Estudo e a última destinada a todos os actores escolares e instituições de formação de professores. As duas últimas são de ordem suplementar e por isso não nos debruçaremos delas.

A medida para pais e/ou encarregados da educação tinha três alíneas que passaremos a apresentar pela ordem em que foram expostas:

- a) A alínea a), orientava aos pais e/ou encarregados da educação, nas palavras do documento, a “assegurar que os seus filhos e/ou educandos permaneçam encasa e apliquem as medidas de prevenção anunciadas oficialmente”.

Uma vez que os filhos e/ou educandos estariam em casa, os pais deveriam manter a supervisão para que os filhos ou educandos não saíssem de casa e cumprissem assim as medidas de confinamento social.

- b) Na alínea b), o documento intimava aos pais e/ou encarregados da educação a “reforçar as medidas de higiene individual dos seus filhos e/ou educandos, garantindo o asseio de toda a família;”. A prevenção nesta alínea focalizava para a higiene pessoal das crianças e da família.
- c) Na alínea c), a estratégia solicitava aos pais e/ou encarregados da educação a ajudar os filhos e/ou os educandos a cumprirem com os deveres escolares. Porque a educação dar-se-ia a distância a única supervisão encontrada eram os adultos que vivem com os alunos: os pais ou encarregados da educação.

Pelo que, no ponto 1 do documento (alíneas a, b e c), o MINEDH preocupou-se com as medidas de prevenção contra a COVID-19 destinadas aos pais e/ou encarregados da educação e o convite aos mesmos para que fossem parceiros no ensino dos seus filhos ou educandos. O Ministérios como não poderia juntar os pais e/ou encarregados da educação nas escolas a sua solução foi transmitir as medidas de prevenção através da circular. Só que este documento era interno não se percebendo por isso como ele chegaria a pais e/ou encarregados da educação. Como poderemos ver mais abaixo, as escolas não são orientadas a divulgar o mesmo.

Neste ponto é preciso realçar-se que em Moçambique temos uma taxa de analfabetismo de 39%, dos quais 49,4% são mulheres. Desse número de mulheres analfabetas, 62,4%, vive nas zonas rurais. Acresce-se a isso o facto de que em Moçambique existe um número considerável de famílias que são chefiadas por mulheres. Então, se os alunos têm que ser apoiados pelos pais existe o perigo de exclusão dos filhos de pais analfabetos sobretudo os monoparentais e/ou chefiados por mulheres.

Geralmente sugere-se, que as estratégias a serem elaboradas pelos governos que deem primazia aos conhecimentos sobre a doença, a sua prevenção e o apoio psicológico ou psicossocial aos estudantes (UNESCO, 2020; ZHANG et al, 2020).

O segundo ponto do documento do MINEDH, era dirigido aos directores das escolas e dos institutos de formação dos professores. Este ponto, por sinal o mais importante na estratégia, tinha quatro alíneas que orientavam para a “garantia” do que se segue:

- a) “permanência dos professores e/ou formadores, assim como pessoal técnico administrativo na escola ou instituição de formação, com base numa escala previamente elaborada”.

Como se pode ver, os professores continuariam a trabalhar neste período, mas de forma rotativa para evitar grupos maiores e garantir-se assim o distanciamento social. Talvez esta ideia resulte do facto de que na altura só tínhamos ainda registado um caso em Moçambique.

Durante a permanência dos professores e funcionários nos seus postos de trabalho, não foi mencionada a sua capacitação em matérias do ensino a distância ou de prevenção contra a pandemia. Assim, como os professores, primeiro, poderiam elaborar fichas para os alunos a distância sem terem aprendido? Segundo, porque é que a escola moçambicana alheava-se do ensino da pandemia enquanto esta era uma realidade no mundo e haviam evidências de que chegaria ao país?

O trabalho que estes professores desenvolveriam está explicado na alínea b).

- b) Os professores continuariam a trabalhar de forma rotativa para “A organização, pelos grupos de classe ou de disciplina, das fichas de exercícios/actividades e material de apoio à aprendizagem para os alunos, com base nos programas de ensino, livros didácticos, prestando especial atenção aos alunos com necessidades educativas especiais;”

Como se pode ler, os professores deveriam preparar, em grupos de classes ou de disciplina, material de aprendizagem para os estudantes recapitularem ou aprenderem nova matéria a partir de casa. Portanto, a orientação estabelece como conteúdos exclusivos a matéria académica. Não há referência aos conteúdos referentes a COVID-19, ao se afirmar que as fichas e material de apoio seriam “com base nos programas de ensino, livros didácticos”. O Ministério da Educação da China, por exemplo, durante a pandemia, assegurou que o ensino a ser levado a cabo naquele período não seria normal pois incluiria os conteúdos sobre a prevenção do COVID-19, o apoio aos estudantes, matérias académicas e os conteúdos mais gerais (ZHANG

et al, 2020). Ou seja, diria o governo chinês, o ensino seria para o crescimento dos alunos (Idem).

Deve se notar que as fichas e o material de apoio seriam elaborados em grupos, o que permitirá colaboração entre os professores, troca de ideias para a concretização desse material que é novo no ensino, para alunos que estariam distantes dos seus professores.

Não há menção a forma como serão elaboradas as fichas e o material de apoio, se como material normal ou como material instrucional de ensino a distância. A estratégia orienta para que haja cuidado com os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), o que é consistente com a lei do Sistema Nacional da Educação (lei 18/2018). Mencionam-se esses alunos (com NEE), mas a circular não se refere as crianças vulneráveis, sobre como estas seriam tratadas ou, por outra ainda, como seria contornada a situação deste grupo?

O uso de fichas e material de apoio apontam para uma estratégia que não envolve nenhuma tecnologia o que é muito importante pois em Moçambique, segundo a UNICEF (2020), só 2% das crianças têm acesso a internet. Temos ainda que, segundo o recenseamento geral da população de 2017, só 4,4% da população têm acesso ao computador e 22,2% a energia elétrica (Instituto Nacional de Estatística, 2019).

- c) Nesta alínea, a circular instrui “A canalização dos materiais referidos na alínea anterior aos alunos, através dos conselhos de escola, pais e/ou encarregados de educação, rádios comunitários, página web do Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano, correio electrónico, SMS, redes sociais e outros meios locais disponíveis para os alunos realizarem encasa;”

Nesta alínea vemos como as escolas fariam chegar os materiais de aprendizagem aos alunos. A estratégia não refere como estará acautelado o facto de que o papel pode ser veículo de transmissão do SAS-Cov-2 e manteve-se em silêncio ainda em relação ao distanciamento físico.

O Conselho da Escola é indicado como o órgão que pode apoiar na entrega dos materiais aos alunos. Mas sabe-se que este órgão superior da escola tem deficiências no seu funcionamento.

Os pais e/ou encarregados da educação seriam chave para o levantamento dos materiais de aprendizagem nas escolas. Isto foi um dilema porque as escolas não tinham como reunir-se com os pais pois já vigoravam as medidas do governo que incluíam o distanciamento físico e a proibição de reunir mais de 20 pessoas. Por outro lado, alguns pais e/ou encarregados da educação são do grupo de risco.

A rádio comunitária é o meio mais popular conseguido pelo MINEDH para veicular o ensino durante esta pandemia. Consta que em Moçambique existem 140 rádios comunitárias, embora não cubram totalmente o país. A rádio é o meio de informação de 75% da população moçambicana segundo as Nações Unidas (ONU News).

A página web do MINEDH é mencionada como o que levaria os materiais de aprendizagem aos alunos. Este *site* vinha sendo utilizado pelo Centro de Educação Aberto e a Distância (IEDA) na formação de professores e no ensino secundário e com a COVID-19 foi aberto para todos os estudantes do sistema da educação.

Por fim, o documento remete para os meios locais o que é bastante positivo pois aqui há a abertura para que as escolas e as comunidades, de acordo com a sua realidade, possam encontrar formas eficazes de encaminhar os materiais de aprendizagem aos estudantes.

A seguir falamos muito brevemente do que foi feito.

2.2.O que foi feito

Neste ponto pretendemos nos perguntar como é que o MINEDH implementou a circular nº3. Mas faremos uma rápida referência uma vez que estamos neste momento a realizar um trabalho empírico que nos permitirá tratar desse assunto com maior circunstância. Basicamente o MINEDH fez seis coisas:

A ministra da educação reuniu-se, no dia 27 de Abril, com os professores para encorajá-los a darem seguimento a ministração das aulas através da elaboração de material didático como pela televisão (MINEDH, 2020b).

O MINEDH apelou, através dos meios de comunicação nacionais, aos pais e/ou encarregados da educação que dessem apoio aos seus filhos e/ou educandos nos trabalhos escolares.

O MINEDH estabeleceu parcerias com a rádio e a televisão públicas de Moçambique para a transmissão de aulas por esses meios naquilo que é conhecido por rádio escola e telescola

respectivamente. A rádio e televisão públicas não são mencionados na estratégia (MINEDH, 2020b).

O MINEDH reforçou o seu *site* do ensino a distância (<http://ead.mined.gov.mz/>). Esta plataforma do IEDA, que vinha sendo usado na formação de professores e, mais tarde, no ensino secundário a distância, com a COVID-19, passou a alojar também materiais do ensino primário.

Segundo a ONUNews de 25 de junho de 2020, “o MINEDH, Com o apoio do Ministério da Saúde, está a trabalhar em conjunto com as Nações Unidas, o Banco Mundial, as principais agências bilaterais e outros parceiros de cooperação, na exploração de formas alternativas e inovadoras para garantir que a aprendizagem possa continuar a distância.”

3. Discussão e conclusão

Nosso problema baseava-se no facto de que a estratégia do ministério poderia não ser inclusiva apesar de termos uma Constituição democrática, uma política da educação e sermos signatários de compromissos internacionais que protegem uma educação de qualidade para todos. Analisamos, com base na pesquisa documental e da revisão bibliográfica, numa perspectiva da pedagogia do oprimido e tendo em conta as experiências internacionais e as “dicas” da UNESCO (2020) *sobre as estratégias de ensino a distância com o fechamento das escolas*, a circular nº3 do MINEDH, o que nos permitiu ter uma ideia do que eram as orientações políticas para o ensino durante a pandemia da COVID-19 em Moçambique.

Dessa análise, um dos resultados que poderíamos apontar para este estudo seria que as medidas para a continuação das aulas durante a pandemia da COVID-19 poderão ter o potencial de manter ou aprofundar as desigualdades sociais ao ter pautado por um discurso, de certo modo, desligado da situação real que devia acudir. Como diria Paulo Freire (2014), a linguagem de pretensa neutralidade concorre para a reprodução da situação de opressão, ao não tomar claramente a posição a favor dos desfavorecidos.

A circular nº3 teve problemas de clareza política. Não se colocou ao nível da responsabilidade que tinha como uma política pública que atenderia toda a uma nação. Não esclareceu a dificuldade que se propunha enfrentar, o que pretendia, o que, conseqüentemente, prejudicou-o no delineamento das estratégias que deviam ser seguidas. Não foi por mero acaso

o aparecimento da orientação das aulas a distância num documento aparentemente destinado a uma mera prevenção da COVID-19 nos estabelecimentos de ensino.

A circular não teve em conta o bem-estar da criança, como estabelece o artigo 47 da Constituição da República. Como se pode ver, o MINEDH somente definiu como únicos conteúdos a ensinar os académicos ao orientar para seguimento exclusivo do programa. As experiências dos outros países nos remetem para a necessidade de incluir no currículo conhecimentos sobre a doença, as medidas de prevenção, o apoio psicológico e psicossocial das crianças, adolescentes e jovens (Zhang et al, 2020). Ou seja, seria de esperar que fosse uma educação que estaria preocupada, mais do que com o cumprimento do programa, com o crescimento dos alunos, como aconteceu na China (ZHANG et al, 2020), o que em nossa opinião teria conferido mais qualidade a esta experiência.

Outro achado é que a estratégia não foi realista aliás, como aconteceu com toda a actuação do governo no enfrentamento da COVID-19 (Macamo, 2020). Na altura em que ela saiu, Moçambique só tinha um caso e os dados disponíveis apontavam que as crianças eram menos infectadas pelo SAS-COV-2, embora as pesquisas hoje afirmem o contrário nomeadamente que os menores se infectam com a mesma probabilidade que os adultos (Panovska-Griffiths et al, 2020). Outrossim, as crianças são geralmente assintomáticas, mas ainda não está claro se sendo assintomáticas transmitem a doença da mesma maneira (Panovska-Griffiths et al, 2020).

Em função do exposto acima, o ministério da educação poderia ter enveredado por um caminho mais criativo, como contemplar, nas primeiras semanas, a capacitação dos professores em matérias de COVID-19, elaboração de material instrucional em educação a distância, usar os professores como agentes disseminadores junto das famílias das aulas pela rádio e televisão, em coordenação com o poder local. Porque pelo que foi noticiado pelos órgãos de comunicação social, muitas crianças, principalmente das zonas rurais e semiurbanas, não sabiam da existência da rádio escola e da Telescola, como noticiou o jornal *O País* de 29 de Abril de 2020.

Se tivesse sido considerada a situação concreta de Moçambique, o MINEDH poderia ter tomado medidas mais flexíveis, em que, por exemplo, as crianças que se beneficiam de alimentação escolar continuassem a ir a escola em grupos muito pequenos e em horários diferentes para ter a merenda, as aulas que incluíam conteúdos sobre a COVID-19.

Apesar de a estratégia contemplar, por exemplo, a observância de cuidados em relação as crianças com NEE e ter declarado que poderiam ser adoptadas algumas soluções locais para o levantamento das fichas e do material de aprendizagem, foi, em geral, muito fechada, sem diferenciações. O MINEDH não teve a coragem de conceber uma orientação que poderia contar com soluções criativas das comunidades. Neste caso, o MINEDH, chama só a si a responsabilidade e não tem em conta que muitas vezes as escolas e as comunidades estão em melhores condições de conduzir a sua própria vida.

A estratégia de continuação das aulas durante a COVID-19 não prevê mecanismos de colaboração e participação de outros actores. Em nenhuma parte da mesma está mencionada a coordenação com o Ministério da saúde, com o Ministério da Acção Social, parceiros internacionais, etc. Ainda que haja uma parte deste instrumento em que temos o apelo ao apoio dos pais e/ou encarregados da educação aos filhos e/ou educandos no processo de ensino e aprendizagem, não identificamos em nenhuma das suas partes prevista a participação da comunidade nos esforços de concepção e organização do ensino durante a pandemia. A educação nos períodos de emergência demandam o envolvimento e a participação de todos como ilustram os casos da África do Sul, China e Turquia.

O outro resultado é que a estratégia não teve em conta a sustentabilidade. Não identificamos o alinhamento da estratégia com as prioridades nacionais nomeadamente de acesso, a concentração nas aprendizagens, inclusão e igualdade, que constam das políticas e planos nacionais. Nos parece igualmente que faltou o ponto sobre a transição do período de emergência para o período da “nova normalidade”.

Quanto as limitações, este estudo, embora tenha estabelecido a sua fronteira como reflexão geral teórica, é sensível as suas dificuldades empíricas para sustentar algumas afirmações.

A lição que podemos tirar das medidas do MINEDH, é que as situações difíceis e complexas apelam a respostas ousadas tanto do ponto de vista intelectual como político e devem ser pensadas e resolvidas em colectivo.

No futuro será desejável que se descreva e se documente melhor a dinâmica desta experiência pois Moçambique, sendo um país propenso a desastres naturais e a crises

humanitárias, deve pensar numa planificação que tenha em conta uma educação em tempos de crises.

Referências

- Adhikari, S. P., Meng, S., Wu, Y., Mao, Y., Ye, R., Wang, O. (2020). *Epidemiology, causes, clinical manifestation and diagnosis, prevention and control of coronavirus disease (COVID-19) during the early outbreak period: a scoping review*. *Infect Dis Poverty* **9**, 29 (2020). <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00646-x> (acessado a 10 de Agosto de 2020)
- Armitage, R. e Nellums, L. (2020). *Considering inequalities in the school closure response to COVID-19*. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(20\)30116-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(20)30116-9/fulltext) (acessado a 17/08/2020)
- Calson, J. *Covid-19 in schoolchildren A comparison between Finland and Sweden*. Disponível em: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationsarkiv/c/covid-19-inschoolchildren/> (acessado a 17/08/ 2020)
- Boletim oficial. *Lei 18/2018*. Maputo. 2018
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ferreira, A. (2010). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação da edição Marina Baird Ferreira*. 8ª ed. Curitiba: Positivo
- Instituto Nacional de Estatística (2019). *IV Recenseamento geral da População e Habitação 2017*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística
- Macamo, E. (2020). *O que queria dizer*. Basileia. 30 de Abril de 2020. Facebook. Elísio Macamo. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3415476761813469&id=100000535355788
- Ministério da Educação. (2016). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo: MINED
- MINEDH (2020a). *Circular nº03/GM/MINED/2020. Medidas de Prevenção contra COVID-19 para as Instituições públicas e privadas de ensino geral, formação de professores, centros internatos e lares e salas de estudo*. Maputo
- _____ (2020b). *Aulas através da rádio e televisão*: <http://www.mined.gov.mz/Pages/Comentarios.aspx?listName=NoticiasMined&newsId=366>
- ONU News. (2020). *Continuidade da aprendizagem em meio à crise do COVID-19 em Moçambique*. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/05/1713862>
- Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 . https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/01152722_MEBMakale.pdf

Panovska-Griffiths, J., Kerr, C. C., Stuart, R. M., Mistry, D., Klein, D. J., Viner, R. M. & Bonell, C. (2020). *Determining the optimal strategy for reopening schools, the impact of test and trace interventions, and the risk of occurrence of a second COVID-19 epidemic wave in the UK: a modelling study*. Disponível em: <https://services.aap.org/en/pages/2019-novel-coronavirus-covid-19-infections/clinical-guidance/covid-19-planning-considerations-return-to-in-person-education-in-schools/> (Acessado a 17/08/2020)

Tomazinho, O. (2020). *Ensino remoto Emergencial: A oportunidade da escola Criar, Experimentar, Inovar e se Reinventar*. <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>

UNESCO. (2020). *Estratégia de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido a COVID-19*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por (Acessado a 15/08/2020)

UNICEF. (2020). *O Impacto da COVID-19 nas Crianças em Moçambique*. <https://www.unicef.org/mozambique/media/2521/file/Os%20impactos%20da%20COVID-19%20nas%20crian%C3%A7as%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf> (Acessado a 15/08/2020)

WALKER, P., Whithaker, C., Watson, O. et al. (2020) *The global impact of COVID-19 and Strategies for Mitigation and suppression*. Imperial College London (2020), doi: <https://doi.org/1025561/77735> <http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-> (acessado a 17/08/2020)

Zhang, W. Wang, Y., Yang, L., Wang, C. (2020). *Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak*. <https://www.mdpi.com/1911-8074/13/3/55> (Acessado a 17/08/2020)



Desafios do Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em tempo de COVID-19: Uma Abordagem Teórica

Bendita Donaciano Lopes⁶⁹
Francisco Ernesto Francisco⁷⁰

Resumo

O Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), duas faces que concorrem para o (in)sucesso acadêmico do estudante. O Ensino e a Aprendizagem tornam-se desafios em tempo de confinamento por serem um processo de mudança e de adaptação a uma nova realidade de ensino e aprendizagem por se fazer via *online* e à distância entre docente e estudante. O Processo de Ensino e Aprendizagem sendo uma relação de suporte entre a experiência acumulada do docente e a experiência acumulada do aluno, acontecendo à distância, carece de um suporte dinâmico de conteúdos que gerem uma aprendizagem significativa e responsável pelo estudante. A pesquisa prevê trazer à tona, a longo prazo, experiências de ensino e de aprendizagem à distância e *online* como desafios a superar para que a qualidade de ensino seja aprimorada e oferecida em condições viáveis para todos os estudantes. O estudo, nesta fase inicial, versa a pesquisa bibliográfica-exploratória porque descreve a relação de papéis entre docente e discente nas teorias de Vygotsky e Ausubel, no concernente ao ensino e à aprendizagem. A escolha destes teóricos é fundamental por nos trazer bases de como o docente e o estudante devem relacionar-se para desenvolverem um ensino e uma aprendizagem efectivos mesmo sendo *online* e à distância.

Palavras-Chave: *Ensino; Aprendizagem; Ensino superior; Desafios.*

Abstract

The Teaching and Learning Process (PEA), two sides that contribute to the student's (in) academic success. Teaching and Learning become challenges in a time of confinement as they are a process of change and adaptation to a new reality of teaching and learning through online and distance between teacher and student. The Teaching and Learning Process, being a support relationship between the accumulated experience of the teacher and the accumulated experience of the student, happening at a distance, lacks a dynamic support of contents that generate a meaningful and responsible learning for the student. The research aims to bring up, in the long term, experiences of teaching and learning at a distance and online as challenges to overcome so that the quality of teaching is improved and offered in viable conditions for all

⁶⁹ Doutora em Ciências da Educação, na Especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho (Portugal). Mail: benditadonaciano@yahoo.com.br

⁷⁰ Mestrando em Psicologia Educacional pela Universidade Rovuma, Extensão de Montepuez (Moçambique)

students. The study, in this initial phase, deals with bibliographic-exploratory research because it describes the role relationship between teacher and student in the theories of Vygotsky and Ausubel, regarding teaching and learning. The choice of these theorists is fundamental because it gives us bases on how the teacher and the student must relate to develop effective teaching and learning even though they are online and at a distance.

Key words: *Teaching; Learning; University education; Challenges.*

Introdução

Debruçarmo-nos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) em tempo de Pandemia do COVID-19 e de confinamento é em si um desafio pois implica fazer uma pesquisa com recurso ao uso de plataformas digitais para a recolha de dados e trazer evidências do que está a acontecer no mundo. No entanto, neste primeiro estudo, focar-nos-emos em fazer uma descrição teórica sobre o que estará a acontecer em relação ao ensino e à aprendizagem *online* e à distância que implica relação entre docente e estudante.

Uma das funções principais do docente num processo de ensino e sobretudo ensino centrado no estudante é criar condições para que o estudante consiga encontrar-se e adaptar-se a novas formas de ser e estar na Universidade, e daí garantir um sucesso académico predeterminado desde que iniciou o ano lectivo de 2020. Mas, estando em tempo de Pandemia com distanciamento e outras formas para evitar a infecção do coronavírus a relação destes intervenientes está sendo feita à distância. Sabemos que Ensino à Distância (EaD) é estruturado, atento às características individuais e peculiares de quem aprendem e exige uma variedade de canais de comunicação entre os dois intervenientes (docente e estudante) do PEA.

Para reflectir sobre esse desafio, faremos a apresentação deste artigo a partir do desenvolvimento histórico sobre o PEA numa relação de interdependência entre professor e aluno e, no caso de Ensino Superior, na relação entre docente e discente (estudante). Embora não seja científico considerar que o COVID-19 trouxe uma nova ordem mundial, os factos evidenciam que duma ou doutra maneira ela trouxe sim uma nova ordem global no concernente ao “estancamento” de poluição através do trabalho das fábricas, aviões, navios, carros, entre outros meios que enfermam a vida humana e animal.

A pandemia do COVID-19, visivelmente, mostrou-nos que não há nações ricas nem pobres, não há pessoas ricas nem pobres; não há cientistas melhores nem piores. O mundo está hoje igual em todas as nações que o compõem. No entanto, Santos (2020) evidencia que as pandemias embora sejam menos discriminatórias que outras violências, elas

“discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. Por exemplo, os idosos estão a ser vítimas em vários países de darwinismo social. Grande parte da população no mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as suas famílias, ... porque não tem sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc.”
(p. 23-24)

A questão que não se cala é o que tem a ver isto tudo com o tema em estudo? A reflexão a cima tem a ver com o tema em estudo porque o PEA implica relações não só entre culturas que se manifestam no docente e nos estudantes em sala de aula mas sobretudo condições favoráveis para que esta relação aconteça. Nem todos os estudantes conseguem aprender via *online* e/ou à distância como se está a exigir. Terão todos os estudantes, computador, *smartphone*? Ou se tem, há com dições para conexão à internet? A resposta é não.

Ora, uma das competências que se exigem no ensino superior, por exemplo, é aprender a aprender construindo conhecimentos e criando espaço apropriado para desenvolver habilidades sociais, atitudes, convicções e valores concernentes ao saber ser e estar na aprendizagem do ensino superior.

Como defendem Vieira-Santos, Del Prette, Del Prette e Almeida (2019):

O ingresso na educação Superior, o processo de adaptação a essa nova realidade académica e a permanência no sistema até concluir o curso envolvem vários desafios para o estudante. Primeiramente a realidade académica da Educação Superior é bem diferente da realidade do Ensino Médio. (p. 2)

Corroborando com os autores a cima, o ensino superior exige um sair de si para se adaptar a uma forma diferente de saber ser/estar e saber fazer tanto para o docente quanto para o estudante. No entanto, porque a Pandemia surpreendeu a todo o sistema de ensino a

preparação remota foi-se fazendo ao longo do processo, para os que tiveram logo de imediato materiais/canais de comunicação para o ensino e a aprendizagem.

Embora os mesmos autores (*idem*, 2019) citando Soares et al. (2014:49) defendam que

quando se compara as atividades curriculares do Ensino Médio e da Educação Superior, observa-se que na Universidade as atividades são “menos sequenciadas e menos apoiadas num livro de texto ou manual, os horários são mais flexíveis, os professores são mais distantes e novas amizades terão que ser construídas na base de um conjunto bastante alargado e heterogêneo de colegas desconhecidos” (p. 2)

Esta realidade não está a acontecer pois nem todos os docentes, e/ou estudantes têm conhecimentos e capacidades para lidar com ensino online e à distância. Olhando ainda para as abordagens dos autores a cima estamos em crer que, de facto, um dos desafios que tem merecido especial preocupação pelos agentes e intervenientes de instituições de ensino superior tem a ver com as vivências de adaptação, resolução de expectativas e qualidade de aprendizagem dos estudantes, sem descuidar dos seus comportamentos de estudo e aprendizagem do dia-a-dia (Donaciano, 2011; Lopes, 2017).

Para responder ao que arrolamos a cima, trazemos uma abordagem teórico-exploratória de dois psicólogos renomados no processo de aprendizagem autónoma e significativa. São eles Lev S. **Vygotsky** (1896-1934) que defende, na sua teoria Sócio-Histórica, a aprendizagem como uma conquista que a pessoa faz na relação com o meio que a rodeia no seu quotidiano, dependendo do seu nível de desenvolvimento mental desse sujeito; e David **Ausubel** (1918-2008) que elaborou a teoria de Aprendizagem Significativa na qual defende o conhecimento prévio como a chave para a aprendizagem significativa. Na óptica de Ausubel, quanto mais a pessoa sabe mais aprende e nós defendemos também que ao contrário quanto menos a pessoa sabe menos aprende, querendo com isso dizer que o que realmente impulsiona a aprendizagem é o que o aluno já conhece.

Enquadramento teórico

Na actualidade, existem muitos estudos sobre aprendizagem e sobretudo as diferentes formas de aprendizagem apresentadas pelos teóricos de educação e de psicologia que

desembocam nas diferentes teorias de aprendizagem a partir da sua concepção. Como indicamos na introdução o nosso estudo vai debruçar-se em duas grandes teorias de aprendizagem que, pensamos ser explicativas para os resultados que almejamos: desafios de ensino e aprendizagem em tempos de Pandemia (COVID-19).

A escolha de Vygotsky e de Ausubel é propositada por estes representarem muitos outros teóricos de uma aprendizagem que coloca o aluno como actor e sujeito da sua própria aprendizagem. Em nossos tempos, especialmente, no ensino superior uma boa aprendizagem ou aprendizagem de qualidade é aquela que apresenta sucesso académico, entendido, nesta pesquisa, como um processo de desempenho eficiente e eficaz, e que traz resultados positivos (ex: notas positivas, saber ser e estar aceites pela comunidade, bom comportamento, entre outros aspectos).

1.1. Porquê Vygotsky?

Lev Vygotsky é natural de Bielo-Rússia frequentou e trabalhou (num espaço de uma década, entre 1923 a 1934) no Instituto de Psicologia em Moscovo, no qual desenvolveu as suas teorias sobre a relação entre Pensamento e Linguagem e o desenvolvimento cognitivo. Embora tenha morrido muito cedo, com 38 anos de idade, Vygotsky deixou uma vasta obra resumida em seis volumes que impulsionou a escola e a educação ocidentais, através da sua descoberta, na década 60. Nessa sua obra Vygotsky defende a ideia de que a aprendizagem significativa é aquela que decorre através da interacção entre o sujeito, o objecto e os outros sujeitos (estudante, conhecimento e colegas e/ou professores).

A teoria vygotskiana de aprendizagem dá maior enfoque e relevo ao papel da linguagem na construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo e aos contextos culturais. Na base deste enfoque, surgiu a teoria de Zona de Desenvolvimento que muito ajudou a revolucionar o processo de entendimento de como se processa a aprendizagem e a relação existente entre professor-aluno, docente-discente.

Nesta perspectiva, informa Marques (2007: 2) que segundo Vygotsky *a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situem naquilo a que o psicólogo soviético chama de Zona de Desenvolvimento Próximal (ZDP)*. A finalidade da teoria de ZDP atesta que o docente deve proporcionar aos seus estudantes a oportunidade de aumentarem as suas competências e

conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com os colegas em processos de aprendizagem cooperativa na sala de aulas (Marques, 2007: 3).

Vygotsky ao criar a teoria de ZDP quis passar-nos a mensagem de que as pessoas aprendem na interacção com outros indivíduos não só mais velhos como, sobretudo, mais experientes. Define-se a ZDP como a distância entre o **conhecimento real** (Zona de Desenvolvimento Real - ZDR) e o **conhecimento potencial** (Zona de Desenvolvimento Potencial – ZDPt). A ZDR é o conhecimento que o estudante possui no início de cada aprendizagem, o chamado conhecimento prévio; a ZDPt é aquele conhecimento que o estudante não sabe e tem de aprender, mas que independentemente de ter ajuda ou não se não tiver o conhecimento real (ZDR) para o entendimento daquele conhecimento que não sabe não poderá conhecer. Para se chegar a conhecer/saber o papel do docente será de criar condições para o apoio e/ou a ajuda à compreensão partindo do ponto de partida do estudante (conhecimento real, prévio).

Por exemplo: Num contexto universitário (aula de Psicologia de Aprendizagem), o estudante poderá aprender sobre como se processa a relação pensamento e linguagem na aprendizagem de qualquer conteúdo se tiver conhecimentos sobre o desenvolvimento dos processos psíquicos ou tiver transformado esse conhecimento em algo que domina. Caso não, por mais bem preparado o conteúdo sobre relação entre pensamento e linguagem o estudante poderá não aprender.

No entendimento de Marques (2007) a teoria de aprendizagem Vygotskyana enfatiza a ligação que existe entre a pessoa e o contexto cultural onde vive e é educada. Sendo assim os indivíduos, ao aprender, usam os instrumentos que vão buscar à cultura em que se encontram imersas, destacando a linguagem, que é usada como mediação entre o sujeito que aprende e o ambiente social.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky entende que a aprendizagem não é uma mera aquisição de informações, nem uma simples associação de ideias armazenadas na memória, ela contrapõe-se às teorias inatistas e empiristas trazendo à educação uma nova abordagem na qual o sujeito aprende, desenvolve-se em interacção com o objecto de aprendizagem e do ambiente

que o circunda, no caso a sala de aula. Nesta perspectiva, segundo Neves e Damiani (2006) citando Freitas (2000), defendem que:

Vygotsky concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos... os signos são os instrumentos que, agem internamente no homem, provocando-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. (p. 6)

1.2. Porquê Ausubel?

David Paul Ausubel nasceu em 25 de Outubro de 1918 no Brooklyn, Nova Iorque, Estados Unidos de América (EUA), Filho de família pobre, imigrante da Europa Central. Estudou medicina e psicologia na Universidade da Pensilvânia. Estudou também na Universidade de Columbia e obteve o seu grau de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento. Foi Diretor do Departamento de Psicologia Educacional pela Universidade de Nova Iorque, onde trabalhou até a aposentadoria, em 1975. Em 1976, ele foi homenageado pela Associação Psicológica Americana (APA) pela sua contribuição à psicologia da educação. Mais tarde, ele retornou a sua prática como um psiquiatra da Criança no Centro Psiquiátrico Rockland.

Ausubel faleceu no dia 09 de Julho de 2008, com noventa anos de idade. As obras importante que deixou foram: Psicologia de Aprendizagem Significativa Verbal (1963) e Psicologia da Educação: Uma perspectiva Cognitiva (1968). Na teoria de Ausubel, a aprendizagem é significativa quando um novo conteúdo é agregado às estruturas do conhecimento do estudante, oferecendo-lhe um significado, baseado no seu conhecimento anterior ou melhor o conhecimento prévio, fazendo com que o estudante se torne um sujeito activo e participante do seu processo de aprendizagem.

A escolha da teoria de Ausubel para falar da aprendizagem em tempo de Pandemia, juntamente com a de Vygotsky, fundamenta-se na questão de que quando se ensina o estudante deve treinar-se para o exercício da cidadania, dotando-o de conhecimento, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e actuar na sociedade através de aprendizagem significativa. Apesar desta “crença” muitas escolas continuam a usar a concepção pedagógica tradicional, na qual se

“despeja” uma grande quantidade de informações, geralmente tendo como base única o programa temático, que servirão a curto prazo e descartadas após o teste, não chegando a modificar nada no quotidiano do estudante.

As aulas *online* e à distância que acontecem desde que a Pandemia do COVID-19 assolou a nossa sociedade, bem organizadas e aprendizagem autónoma dos estudantes demonstraram que podem trazer a aprendizagem mais significativa no estudante, quando este tiver um conhecimento prévio, do que aquelas aulas dominadas somente pela exposição, exercitação e comprovação do aprendizado como as tradicionais.

Como diz Moreira (2010) *o ser humano aprende de maneira significativa se tiver conhecimentos prévios adequados para isso e se quiser aprender*. A aprendizagem significativa só acontece quando o ensino é centrado no aluno, no qual o aluno é activo, aprende a interpretar, a negociar significados com o professor e os colegas, aprende a criticar e receber crítica.

Aprender significativamente para Ausubel significa ampliar e reconfigurar o conhecimento existente na estrutura cognitiva e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Quanto mais o estudante se prepara, lê para a aula seguinte e/ou para reconstruir o seu conhecimento mais está apto para assimilar novas formas de pensar, agir e comportar-se. Tendo um ensino e uma aprendizagem que leva ao aprimoramento dos conhecimentos, a universidade formará estudantes capazes de ser autónomos não só na busca do conhecimento mas sobretudo no uso desse conhecimento para o desenvolvimento do meio que os circunda.

No tempo da Pandemia, com um ensino *online* e à distância, com a colocação de orientações claras, conteúdos bem seleccionados e objectivos claros da aprendizagem podem conduzir a uma aprendizagem significativa do estudante se este criar um propósito para aprender.

Metodologia

Como se disse no resumo deste artigo, a metodologia versa a pesquisa bibliográfica-exploratória porque descreve a relação de papéis entre docente e discente nas teorias de

Vygotsky e Ausubel, no concernente ao ensino e à aprendizagem. A escolha destes teóricos fundamenta-se por trazer bases de como o docente e o estudante devem relacionar-se para desenvolverem um ensino e uma aprendizagem efectivos mesmo sendo *online* e à distância.

2. Notas finais

Em jeito de conclusão, constatamos que o processo de ensino e aprendizagem torna-se um desafio em tempo de COVID-19, porque independentemente da orientação que o docente faça do seu ensino que, como processo, pode ser centrado no ensino ou centrado na aprendizagem, acarretam (tanto um ou outro) de uma organização aturada de estratégias de aprendizagem para o estudante se sentir senhor e sujeito do seu percurso académico.

Embora não tivéssemos tido tempo para a recolha de experiências de aprendizagem *online* e à distância de estudantes num estudo hipotético, trazemos depoimentos de alguns deles sobre suas dificuldades em manter o ritmo em tempo de pandemia:

Estudante 1 – *A aprendizagem autónoma não tem sido muito eficaz. Não é fácil estudar de casa tendo que se dividir entre afazeres domésticos e o celular, o acesso a internet, e porque alguns conteúdos não são viáveis de ser explicados de forma virtual os estudantes e os docentes não estão preparados para esta nova realidade.*

Estudante 2 – *A aprendizagem individual, pelo menos para mim não está fácil... Há muita sobrecarga, vários trabalhos praticamente em simultâneo, sem contar com a qualidade da rede da internet que não ajuda. Esforçamo-nos para estudar mas estando em casa não é fácil. Alguns dos nossos não compreendem que não estamos de férias. Existem várias distrações em casa enquanto tentamos nos concentrar.*

Estudante 3 – *Para mim, em particular, não tem sido fácil estudar em casa e a internet só complica tudo. Na verdade tem sido um desafio muito complicado. Além do mais temos tido várias tarefas ao mesmo tempo.*

Estudante 4 – *A aprendizagem autónoma elege pouca produtividade. A interação que se pode ter presencialmente com os docentes e colegas, as actividades em grupo são de extrema importância para a questão da percepção de determinados temas... não produz efeito e então não rende. Não é só a questão da rede, mas dos valores*

*monetários para sustentar a internet, 99,9% dos colegas da turma e das outras turmas e instituições académicas, não com quem ter acesso a internet grátis, daí que é do nosso bolso que se deve sustentar a internet. Por mim, as aulas **online** criam um desgaste físico e emocional que deve estar ligado a questão da sobrecarga.*

Estudante 5 – *A aprendizagem autónoma não está a ser fácil, Os próprios trabalhos que estamos a fazer... temos que sair de casa atrás de computadores para digitar e imprimir. Mil vezes ir a faculdade porque na mesma os locais onde digitamos e imprimimos os trabalhos são locais aglomerados de pessoas com a mesma preocupação e com isso, corremos vários riscos na situação que nos encontramos. Está muito difícil.*

Mesmo que seja um desafio orientar o estudante *online* ou à distância, o processo de ensino (planificação e organização do docente) continua a ser um baluarte seguro de orientação das aprendizagens dos estudantes para que estes consigam viver o seu processo com significância. Assim, a relação docente-estudante tem de continuar para que mesmo à distância o ensino e a aprendizagem sejam reais e efectivos. Sem do uma experiência que nos apanhou de surpresa sou de corroborar com Santos (2020) quando diz que:

“As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto” (p. 28)

Penso deixar em aberto também a questão sobre o que aprendemos com a pandemia no concernente ao PEA online e à distância e quais serão os comportamentos aceitáveis no “novo normal” das situações do ensino superior em Moçambique.

Referências Bibliográficas

DONACIANO, Bendita (2011). *Vivências Acadêmicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho.

FERNANDES, Elisângela (2011). *David Ausubel e a aprendizagem significativa*. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em 19 de Maio de 2020.

LOPES, Bendita Donaciano (2017). *Vivências Acadêmicas e Métodos de Estudo no nosso Ensino Superior*. Alcance Editores, Maputo.

MARQUES, Ramiro (2007). *A Pedagogia Construtivista de Lev Vygotsky (1896-934)*. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf Acesso em 23 de Julho de 2020.

MOREIRA, Marco António (2010). *Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente*. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói, Rio de Janeiro.

NEVES, Rita de Araújo & DAMIANI, Magna Floriana (2006). *Vygotsky e as Teorias de Aprendizagem*. Disponível em <http://repositorio.furg.br/handle/1/3453>.

RABELLO, E. T. & PASSOS, J. S. (2018) *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em 19 de Maio de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Edições Almedina, Coimbra.

VIEIRA-SANTOS, Joene; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. & ALMEIDA, Leandro S. (2019). *Relação Professor-estudante na educação superior Suporte social e habilidades sociais*. In Revista de estudos e investigación en psicología y educación, ISSN-e 2386-7418, Vol. 6, nº.1.