

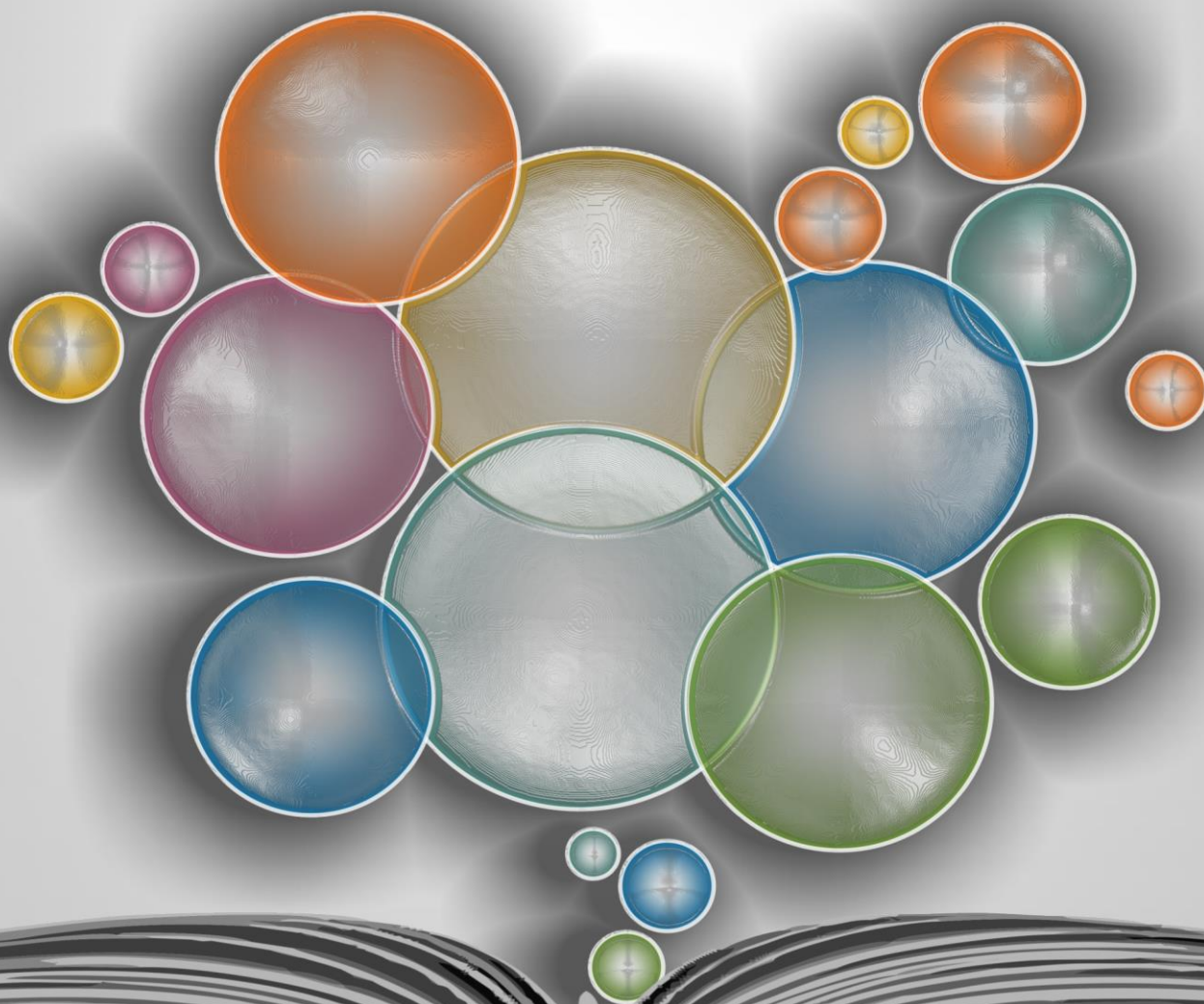


ISSN 2518 - 2242

# UDZIWI

Ano VIII, Número 27, Julho - 2017

## “Revista de Educação”



## Equipa Editorial

### Direcção

Directora - Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Director-Adjunto - Félix Singo, Universidade Pedagógica, Moçambique

### Comissão Editorial

Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Geraldo Deixa, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Suzete Lourenço Buque, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Benvindo Maloa, Universidade Pedagógica, Moçambique

### Conselho Editorial

Adelino Chissale, Universidade S. Tomás de Moçambique  
 Alberto Graziano, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Argentil do Amaral, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Azevedo Nhantumbo, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique  
 Begoña Vitoriano Villanueva, Universidade Complutense de Madrid  
 Camilo Ussene, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Carla Maciel, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Crisalita Djeco Funes, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Cristina Tembe, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique  
 Daniel Agostinho, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Elizabeth Macedo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Félix Mulhanga, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Francisco Maria Januário, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique  
 Gil Gabriel Mavanga, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Isaac Paxe, Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) - Luanda, Angola  
 Jefferson Mainardes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil  
 Jó Capece, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 José Manuel Flores, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 José Matemulane, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Laurinda Sousa Ferreira Leite, Universidade do Minho, Portugal  
 Lourenço Cossa, Universidade Pedagógica, Moçambique  
 Manuel Guro, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique  
 Maria Cristina Villanova Biazus, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
 Marielda Ferreira Pryjma, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
 Nevensha Sing, Universidade de Johannesburg, África do Sul  
 Oséias Santos de Oliveira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
 Rogério José Uthui, Universidade Pedagógica, Moçambique

### Equipa Técnica

Cláudia Jovo, Universidade Pedagógica (Coordenadora da Equipa Técnica)  
 Germano Diogo, Universidade Pedagógica  
 Armando Machaie, Universidade Pedagógica

**Título:** UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica

**Periodicidade:** Semestral

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

**DISP. REG°/GABINFO-DEC/2008**

**ISSN: 2518-2242**

## Índice

Nota Editorial .....	4
Ensinando alunos do Ensino Médio a pesquisar: incertezas que marcaram uma experiência .....	8
<i>António Sales, Lis Regiane Vizolli Favarin, Smenia Aparecida da Silva Moura, Milene Martins, Ricardo Capiberibe Nunes</i>	
O ensino contextualizado e a abordagem curricular de conteúdos de Microbiologia em Moçambique .....	20
<i>Manecas Cândido, Laurinda Leite, Brígida Singo</i>	
Actividades laboratoriais no ensino das Ciências: um estudo com os livros escolares e professores de Biologia da 8ª classe das escolas da Cidade de Maputo.....	33
<i>Agnes Clotilde Novela</i>	
Livro didáctico de Geografia em Moçambique: passado, presente e desafios .....	52
<i>Stela Mithá Duarte</i>	
Desafios da formação de professores por competências no Modelo de 10ª classe + 3 anos .....	69
<i>Ângelo Guiloviça Niquice</i>	
Percepções de professores de Matemática sobre o uso de calculadoras em salas de aulas .....	83
<i>Hercílio Paulo Munguambe</i>	
Reflexão sobre o sistema de progressão por ciclos de aprendizagem .....	98
<i>Yavalane Sergio Parruque</i>	
Avaliação no Ensino Superior: atribuições causais dos conflitos estudante-docente na Universidade Pedagógica .....	111
<i>Faque Tuair Chare</i>	
Fracasso escolar: um olhar conjunto de alunos, professores e pais .....	124
<i>Araújo Manuel Araújo</i>	
A influência das línguas xichangana e cicopi no insucesso escolar - caso dos alunos da 10ª classe da Escola Secundária de Mandlakazi .....	136
<i>António Domingos Cossa</i>	
Jogos recreativos na Cidade de Nampula: Os predilectos das crianças das zonas suburbanas .....	150
<i>Domingos Carlos Mirione</i>	
Crescimento somático e aptidão física relacionada à saúde. Um estudo em alunos da Cidade da Beira, Moçambique.....	162
<i>Djossefa José Nhantumbo e Bridgette Simone Bruce-Nhantumbo</i>	
Relação entre a orientação vocacional/profissional e qualidade no sistema educativo moçambicano .....	183
<i>Rafael Renaldo Laquene Zunguze</i>	
Amorosidade como componente pedagógica.....	198
<i>Elisabeth Jesus de Souza</i>	
“De Ministro mais activo e mais reluzente do Governo para Reitor”: um contributo para o estudo da configuração de rituais verbais, da descortesia e incoerência discursiva no programa “Pontos de Vista” da STV .....	210
<i>Ângelo Américo Mauai</i>	
Normas de publicação na Revista UDZIWI.....	226

## Nota Editorial

Estimados leitores,

Este é o número 27 da Revista Udziwi, Revista de Educação da Universidade Pedagógica.

Neste número apresentamos um total de 16 artigos.

O primeiro artigo "Ensinando alunos do Ensino Médio a pesquisar: incertezas que marcaram uma experiência", de *António Sales, Lis Regiane Vizolli Favarin, Smenia Aparecida da Silva Moura, Milene Martins, Ricardo Capiberibe Nunes* apresenta uma experiência envolvendo a prática de ensinar pela pesquisa numa escola pública do Ensino Médio no Brasil, relatando dificuldades encontradas no processo e possibilidades de superá-las.

O segundo artigo de *Manecas Cândido, Laurinda Leite, Brígida Singo*, intitulado "O ensino contextualizado e a abordagem curricular de conteúdos de Microbiologia em Moçambique" analisa documentos oficiais que orientam o Ensino Secundário Geral, em Moçambique, no que concerne às eventuais propostas metodológicas que apresentam para um ensino contextualizado de conteúdos de Microbiologia nas escolas, reflectindo sobre a necessidade da adopção pelas escolas de tais metodologias, fomentado o ensino contextualizado de conteúdos de Microbiologia.

O terceiro artigo "Actividades laboratoriais no ensino das Ciências: um estudo com os livros escolares e professores de Biologia da 8ª classe das escolas da Cidade de Maputo" da autoria de *Agnes Clotilde Novela*, tem como objectivo analisar as características das Actividades Laboratoriais (ALs) propostas pelos livros escolares de Biologia da 8ª Classe, as concepções e as representações práticas dos professores sobre a importância e utilização destas actividades no ensino da Biologia. Conclui que o tipo de ALs proposto pelos livros analisados em uso nas escolas e as atitudes e práticas dos professores de Biologia não se relacionam com as perspectivas defendidas para o uso do laboratório no ensino das Ciências

O quarto artigo "Livro didáctico de Geografia em Moçambique: passado, presente e desafios" de *Stela Mithá Duarte*, tem como objectivo analisar o processo de desenvolvimento do livro didáctico de Geografia ao longo da História da educação em Moçambique, assim como os actuais desafios, sugerindo que é necessário apetrechar melhor as bibliotecas com livros didácticos e complementares e melhorar a formação de professores para o uso do livro didáctico de Geografia

O quinto artigo, de *Ângelo Guiloviça Niquice*, intitulado "Desafios da formação de professores por competências no Modelo de 10ª classe + 3 anos" apresenta algumas linhas de reflexão sobre o desafio da transposição do texto curricular à prática docente implementada com vista a formação de professores competentes e reflexivos, de modo a corresponder aos anseios da sociedade em relação à qualidade de educação, sugerindo que se trabalhe continuamente com os formadores, de modo a promover práticas pedagógicas inovadoras.

O sexto artigo "Percepções de professores de Matemática sobre o uso de calculadoras em salas de aulas" de *Hercílio Paulo Munguambe* visa compreender o uso da calculadora, identificar as percepções dos professores e propor estratégias do seu uso, procurando assim contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Matemática. O autor sugere a preparação de professores de Matemática no uso de calculadoras em salas de aulas e, por via disso, garantir-se o seu uso no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo.

O sétimo artigo, da autoria de *Yavalane Sergio Parruque*, intitulado "Reflexão sobre o sistema de progressão por ciclos de aprendizagem", discute este assunto polémico da progressão, no contexto de ensino primário em Moçambique, segundo o autor, por não permitir a reprovação do aluno ao longo do ciclo e, por isso, serem justificadas as lacunas que os alunos apresentam no desenvolvimento das competências prescritas nos programas de ensino. Constatou-se que alguns dos problemas existentes são a falta de preparação dos professores em matéria de avaliação formativa, o uso abusivo da avaliação sumativa e a falta de registo das competências dos alunos.

O oitavo artigo, de *Faque Tuair Chare*, intitulado "Avaliação no Ensino Superior: atribuições causais dos conflitos estudante-docente na Universidade Pedagógica" visa compreender, na perspectiva de estudantes, na Delegação de Nampula, os factores que propiciam a ocorrência dos conflitos entre eles e seus docentes no processo de avaliação da aprendizagem, sugerindo trabalhos de divulgação dos regulamentos de avaliação, supervisão das aulas e, sobretudo, das avaliações, assim como sensibilizar-se ao docente em relação ao seu perfil docente, como modelo no processo de ensino e aprendizagem.

O nono artigo "Fracasso escolar: um olhar conjunto de alunos, professores e pais" de *Araújo Manuel Araújo* tem como objectivo analisar o problema do fracasso escolar. O autor analisa as causas relativas ao estudante, na sala de aula, na escola e fora dela e outras ainda intra e extra escolares indirectas e identifica causas que necessitam de intervenção de modo a se resolver este problema

O décimo artigo de *António Domingos Cossa*, intitulado "A influência das línguas xichangana e cicopi no insucesso escolar - caso dos alunos da 10ª classe da Escola Secundária de

Mandlakazi", surge no contexto dos estudos sociolinguísticos e tem como objectivos analisar as influências das línguas xichangana e cicopi no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e relacionar o insucesso escolar que se verifica na disciplina de português com as influências das línguas xichangana e cicopi nos alunos da 10ª classe. O autor conclui que há outros factores determinantes para a ocorrência do insucesso escolar no grupo alvo, que se associam ao uso das línguas xichangana e cicopi.

O décimo primeiro artigo "Jogos recreativos na Cidade de Nampula: Os predilectos das crianças das zonas suburbanas", de *Domingos Carlos Mirione* tem como objectivo identificar os jogos predilectos das crianças dos bairros suburbanos da Cidade de Nampula-Moçambique. Os resultados revelam que o jogo predilecto das crianças do sexo masculino é o futebol e para as do sexo feminino é o jogo de cartas localmente conhecido como *naripito*.

O décimo segundo artigo, de *Djossefa José Nhantumbo e Bridgette Simone Bruce-Nhantumbo* intitulado "Crescimento somático e aptidão física relacionada à saúde. Um estudo em alunos da Cidade da Beira, Moçambique", tem como objectivo avaliar o crescimento somático e a aptidão física relacionada à saúde em alunos dos 6 aos 14 anos da Cidade da Beira, Moçambique. Os autores concluem que parece existir uma inter-relação entre os níveis de Aptidão Física com os valores do Índice de Massa Corporal, cuja inteligibilidade carece de mais estudos contextualizados.

O décimo terceiro artigo "Relação entre a orientação vocacional/profissional e a qualidade do sistema educativo moçambicano", de *Rafael Renaldo Laquene Zunguze*, sustenta a necessidade e a possibilidade de introdução da orientação vocacional e/ou profissional no sistema educativo moçambicano. O autor sugere que se invista na promoção dos serviços de orientação vocacional e profissional comunitária, aquela que inicia na família, passando pela comunidade até a escola, para habilitar os indivíduos a trabalharem em prol do desenvolvimento, numa clara intenção de melhoria da qualidade de ensino no país.

O décimo quarto artigo, de *Elisabeth Jesus de Souza* com o título "Amorosidade como componente pedagógica" a autora reflecte sobre a necessidade de considerar a amorosidade na atuação docente, sobretudo na educação infantil, dado que não é uma questão de perda de autoridade, pelo contrário, o amor é uma ferramenta no exercício da conquista pelo respeito na sala de aula, pela consolidação dos laços humanos, fazendo da aprendizagem uma consequência.

O décimo quinto artigo "'De Ministro mais activo e mais reluzente do Governo para Reitor': um contributo para o estudo da configuração de rituais verbais, da descortesia e incoerência discursiva no programa 'Pontos de Vista' da STV", de *Ângelo Américo Mauai*,

pretende demonstrar de que forma as estratégias discursivas se manifestam na interacção entre interlocutores. O autor analisa a configuração de rituais verbais, as estratégias de descortesia e a incoerência discursiva no programa “Pontos de Vista” da STV e considera que as sequências discursivas do “Pontos de Vista” analisadas evidenciam situações de ameaça das faces.

Desejamos a todos uma óptima leitura.

A Direcção

## Ensinando alunos do Ensino Médio a pesquisar: incertezas que marcaram uma experiência

*Antônio Sales<sup>1</sup>  
Lis Regiane Vizolli Favarin<sup>2</sup>  
Smenia Aparecida da Silva Moura<sup>3</sup>  
Milene Martins<sup>4</sup>  
Ricardo Capiberibe Nunes<sup>5</sup>*

### Resumo

Este artigo é uma discussão teórica associada a um relato de experiência envolvendo a prática de ensinar pela pesquisa. Uma tentativa que durou um ano de discussão com professores de uma escola pública de tempo integral para alunos do ensino médio. Nele são relatadas as dificuldades encontradas pelos professores para operacionalizar um projecto de pesquisa envolvendo alunos durante o horário regular de aula, levando em conta as exigências de cumprimento de ementas, preparo do professor, perspectivas dos alunos e os objectivos educacionais defendidos pela gestão. Discute também o problema da orientação da pesquisa, a questão dos limites da interferência do professor e conclui apontando a possibilidade de proposta alternativa para que esse objectivo seja alcançado.

**Palavras-chave:** Educar pela Pesquisa. Orientação para Pesquisa. Dificuldades para Pesquisar no Ensino Médio.

### Abstract:

This article is a theoretical discussion in association with an experience report involving inquiry-based teaching practice. It is an attempt that lasted a year of discussion with teachers in a full-time public school for students in the secondary education. This work presents the teachers' difficulties by dealing with a research project during class hours where students were also included, considering content demands, teacher's preparation, students' outlook and educational objectives alleged by management. This work also discusses the research advice process and the teaching intervention limits. The outcome presents alternative proposal possibilities in order to reach the intended goal.

**Keywords:** Inquiry-Based Teaching. Research advice. Researching difficulties in the Secondary School.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Matemática, Mestre e Doutor em Educação, Professor em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Uniderp-Brasil e Coordenador do Projeto - [profesales@hotmail.com](mailto:profesales@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora de Química na Rede Pública de Ensino em Campo Grande, MS. Doutoranda em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Brasil- [lisregiane@hotmail.com](mailto:lisregiane@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professora de Química na Rede Pública de Ensino em Campo Grande, MS-Brasil. Mestre em Educação- [smeniamoura@gmail.com](mailto:smeniamoura@gmail.com)

<sup>4</sup> Professora de Biologia na Rede Pública de Ensino em Campo Grande, MS-Brasil - [professoramilenebiologia@gmail.com](mailto:professoramilenebiologia@gmail.com)

<sup>5</sup> Professor de Física e Climatologia/Meteorologia na Rede Pública de Ensino em Campo Grande, MS. Pesquisador associado ao Laboratório de Ciências Atmosféricas (LCA-UFMS)- [capiberibe@gmail.com](mailto:capiberibe@gmail.com)



## **Introdução**

Educar pela pesquisa tem sido o mote da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul-Brasil (SED), nessa gestão que se iniciou em 2015. A proposta tem como referencial os trabalhos publicados e a orientação directa do Professor Doutor Pedro Demo. Para esse estudioso a pesquisa tem poder libertador, tem potencial para conduzir o aluno pelos caminhos da autonomia académica e pessoal. DEMO (2007:5, itálicos do autor) fala que a pesquisa tem o potencial de introduzir o ser humano nos caminhos da rebeldia contra os seus próprios limites ao afirmar que *“O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa”*. E acrescenta: *“educação pela pesquisa é a educação tipicamente escolar”*.

Esse estudioso pauta a sua argumentação no fato de que a educação não ocorre somente na escola. As famílias, bem como a vida de forma geral, também educam burilando a *“têmpera das pessoas”*. No entanto, a escola tem o potencial de produzir um *“questionamento reconstrutivo”* que faça emergir a ética, a intervenção, a inserção do sujeito no contexto histórico (DEMO, 2007:7).

Na mesma obra o autor reafirma a sua convicção no potencial transformador da pesquisa ao afirmar que *“A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”* (DEMO, 2007:7). Esse treinamento dificulta o estabelecimento do contacto pedagógico e transforma professor e aluno em meros copistas.

Por partilhar dessa perspectiva de trabalho e por acreditar que, embora difícil, não é impossível transformar a sala de aula em um ambiente de diálogo tendo o saber institucionalizado como objecto e, a pesquisa como metodologia e factor de mediação entre professor e aluno, elaboramos um projecto cujo problema pode ser sintetizado na seguinte questão: *é possível desencadear um processo de investigação científica em sala de aula da Educação Básica?*

O projecto foi apresentado à SED e uma escola foi sugerida pelos técnicos, como espaço para nosso campo de experiência. É uma escola de Ensino Médio<sup>6</sup> e de tempo integral<sup>7</sup>. A pretensão era desenvolver uma pesquisa participante.

Esperávamos encontrar nessa escola um ambiente favorável ao desenvolvimento de um trabalho onde a investigação se fizesse presente.

Com esses pressupostos nos aproximamos da escola, traçamos planos para breves encontros quinzenais com professores voluntários, no seu dia de planificação, que nessa escola acontecem todos numa mesma tarde da semana. Embora a nossa formação seja em Matemática o espaço estava aberto a professores das todas as áreas.

No final de 2015 tivemos umas poucas reuniões (apenas 4) e já percebemos que a suspeita inicial de que o trabalho não seria simples se confirmou. Algumas dificuldades são facilmente determinadas, tais como:

1. Certa incredulidade por parte de alguns professores.
2. Dificuldade para entender a proposta que se afigura irreal para aquilo ou aquele contexto estudantil a que estão acostumados. A ideia fortemente arraigada de que a pesquisa deve sempre ser inédita é paralisante para o professor, como possível pesquisador, e não permite imaginar o envolvimento do aluno que tem. Convencê-lo de que há outro nível de pesquisa e que cumpre muito bem o papel de educar pela pesquisa, não é tarefa simples.
3. Preocupação com o cumprimento da ementa, uma vez que o professor não imagina que o aluno possa pesquisar ou continuar os estudos sem a sua supervisão directa.
4. A preocupação com o cumprimento da ementa é também um entrave de outra ordem. É um entrave da burocracia educacional uma vez que os coordenadores e, por vezes, representantes directos da Secretaria da Educação exigem esse cumprimento rigoroso visando o preparo do aluno para exames de avaliação externa. Amedronta o professor a possibilidade de não cumpri-la.
5. A questão do que é pesquisar também os incomoda por outro motivo. Para eles, ou conforme o assunto lhes é apresentado na universidade, a pesquisa científica começa pela memorização das Normas Técnicas (ABNT), de um roteiro pré-elaborado com hipóteses bem definidas, justificativas, um cronograma e a necessidade do ineditismo.

---

<sup>6</sup> Ensino Médio, no Brasil corresponde aos três últimos anos de um período de 12 da Educação Básica.

<sup>7</sup> O aluno permanece na escola 8 horas por dia. Em um período tem as aulas regulares e no outro é orientado através de actividades complementares.

6. A necessidade que o professor tem de mostrar resultados em um curto espaço de tempo, é outro factor interveniente.
7. A ideia de pesquisa quantitativa se faz muito presente. As falas de alguns professores revelavam isso. Essa modalidade exige um universo considerável de sujeitos e pensar em abranger um público grande se afigura um obstáculo quase intransponível. Para o professor da Educação Básica o problema é definir um objecto que possa ser quantificado.
8. Pensar em pesquisa bibliográfica lhes traz à memória as cópias integrais dos textos sem nenhuma leitura ou reflexão sobre o conteúdo. É a “pesquisa” para nota. O professor anuncia o problema e o aluno apenas pergunta se vale nota e sobre o número de páginas que deve ter o trabalho. Em seguida, na data marcada, apresenta um “relatório” que nem sequer dedicou tempo para a leitura cuidadosa. Apresenta um texto que apenas copiou da internet e colou tendo por base a palavra-chave dada pelo professor.
9. A discussão foi conduzida também para o facto de que o professor entende que é preciso levar em conta a qualidade das fontes de pesquisa acessíveis ao aluno, considerando que esse está em seu nível inicial. Visto que o trabalho científico exige uma revisão de literatura, é necessário disponibilizar ao aluno essas fontes e questionar se as mesmas apresentam conceitos e dados históricos adequados. Segundo MARTINS (1998: 243) “*o problema é encontrar quem possa fazer bons trabalhos de divulgação científica. O ideal (difícil de atingir) é unir uma competência científica à capacidade de escrever de modo simples e interessante, mas não errôneo.*” O professor teme que o aluno (que muitas vezes mal passa os olhos sobre o “relatório” que faz) tome por base do seu trabalho fontes não confiáveis em termos de exposição dos conceitos.

Soma-se a este facto, afirmam os professores, de que há entre alunos, e alguns professores, a cultura de pressupor que livros escritos por autores renomados estão livre de equívocos conceituais e históricos.

Essa discussão revela as expectativas, inclusive já abordadas em parágrafos precedentes, de que para pesquisar é necessário dar passos sempre seguros, caminhar sobre certezas, partir de verdades consolidadas. É como se não fosse possível ou, talvez, prudente pôr em xeque “verdades”, problematizar afirmações e fazer as devidas verificações. Aquelas verificações que podem ser feitas no ambiente escolar, isto é, fazer experiências ou investigações bibliográficas mais amplas, visando confrontar o exposto por tais autores.

Partiu-se do pressuposto de que hoje há uma ampla literatura de boa qualidade disponível nos *sites* de busca, bastando que, para isso, o aluno tenha acesso à internet e esteja suficientemente desafiado e orientado quanto a essas fontes.

Para tentar desafiar os professores para a experimentação, a primeira tarefa do pesquisador consistiu em mostrar outras possibilidades de pesquisa e orientar sobre a necessidade de “provocações” procurando despertar a curiosidade do aluno para algum problema.

No ano de 2016 as actividades foram retomadas, porém com intervalos maiores. No entanto, alguns professores do grupo, que eram contratados, já não mais estavam na escola e outros haviam desistido da ideia. Alguns permaneceram e outros foram agregados. O grupo nunca passou de oito professores.

Nesse segundo uma professora jovem, doutoranda em Química engajou-se logo de início na proposta.

A proposta reforçada em cada reunião dizia respeito à necessidade de romper com os contractos estabelecidos. Contracto aqui é uma referência aos contractos didácticos, objecto de estudo da Didáctica da Matemática Francesa (PAIS, 2001).

A professora de Química coordena actividades de oficina<sup>8</sup> e apresentava certa relutância em considerar o seu trabalho como de investigação. Temia que, embora estivesse imbuída do desejo de conduzir os alunos pelos caminhos da investigação, estivesse falhando porque se via, frequentemente, diante da necessidade de orientar o olhar dos alunos. Estes, pela inexperiência, pela falta de vivência com a pesquisa, tinham dificuldades em distinguir o que é importante em uma experiência de investigação.

### **A orientação do trabalho de pesquisa com alunos**

O presente trabalho pode ser caracterizado como um relato de experiência. Uma experiência de investir na constituição de uma atitude de estudante pesquisador ainda na Educação Básica.

O trabalho foi desenvolvido com alunos do ensino médio, em uma escola de tempo integral, nas oficinas de Química. O que se pretende aqui é descrever e analisar o processo, relatando as incertezas que perseguiram o professor durante o período em que se empenhou nessa tarefa.

---

<sup>8</sup> Termo usado entre nós para designar actividade extracurricular em que alguém faz uma exposição de como determinada proposta de acção pode ser conduzida.

Uma questão levantada tem relação com os limites da orientação. Como deve se portar um professor que se propõe a orientar um processo de pesquisa com alunos da Educação Básica, sem obstruir a sua trajetória rumo à autonomia?

A preocupação justifica-se porque o trabalho de conduzir um processo de pesquisa com alunos da Educação Básica esbarra em factores que supostamente não aparecem em curso de pós-graduação *stricto sensu*. Na graduação, não se conhece experiência semelhante.

Tais factores não se prendem somente à inexperiência do estudante, àquilo que poderíamos chamar de imaturidade intelectual. Eles se estendem também ao domínio da disposição, isto é, um estudante ao se candidatar a um curso de pós-graduação *stricto sensu* se predispõe a estudar por antecipação, a definir antecipadamente um possível objecto para os seus estudos posteriores. O mesmo, porém, não ocorre com o estudante da Educação Básica que, na nossa cultura escolar, não pensa em pesquisa nos moldes de uma pesquisa como a conhecemos na pós-graduação. Pesquisa, para ele, traz a marca da determinação do tema pelo professor, independente do seu interesse. Dizendo em outras palavras: pesquisa, na sua concepção, é algo que se faz para o outro, para atender um requisito “legal”, para obter alguma vantagem imediata relacionada à promoção escolar. Nesse caso, na maioria das vezes, não se faz necessário o investimento de capital intelectual. O que ele precisa é de uma determinação exterior a ele, incluindo tema, prazo e fonte de consulta que, normalmente, era uma enciclopédia e agora um conhecido site de busca.

Essa condição inicial apresenta-se como um obstáculo a ser superado pelo professor que se proponha a ensinar pela pesquisa. Se num curso de pós-graduação o orientador precisa orientar a escrita, a metodologia, indicar múltiplas fontes de consulta e produzir conflitos cognitivos no orientado, aqui, na Educação Básica, ele necessita, antes de tudo, orientar o olhar do estudante.

O que pode ser um objecto de pesquisa? O que é relevante olhar nesse objecto (cor, forma, cheiro, comportamento, relações, frequência, falhas apresentadas, etc.?). Essa é tarefa primeira: o que olhar no objecto que se propõe investigar?

Um descuido nessa perspectiva deixa o aluno sem saber o que está procurando, a qualidade do objecto que se espera seja observada. Essa incerteza também ronda o estudante de pós-graduação, porém, se faz mais presente no estudante da Educação Básica. No entanto, ao professor, orientador desse estudante, resta-lhe a insegurança sobre o limite da sua intervenção. Até onde ele conduz o olhar do estudante e onde deve parar com a sua intervenção? Eis a questão a ser respondida por ele próprio.

Na tentativa de encontrar indicativos de uma resposta recorre-se às discussões já existentes sobre o papel do orientador na pós-graduação *stricto sensu* tendo em vista que na Educação Básica não temos tradição de pesquisa e, conseqüentemente, dificilmente encontraremos um debate dessa natureza.

COSTA, SOUSA e SILVA (2014:823) definem “*três responsabilidades de formação do estudante [de pós-graduação] pelo orientador*”, antes, porém, destacando que a “[...] orientação é tratada pelos programas de pós-graduação de forma genérica e vaga, ficando mais ao critério do professor definir, individualmente, o que fazer e como desenvolver suas ações” e que “[...] poucos discursos e pouca pesquisa têm-se desenvolvido em torno do tema da orientação”.

Os autores realçam que o orientador “[...] deve ser capaz de ouvir o orientado, de encorajar o debate, de fornecer feedback contínuo e de ser entusiasmado, além de demonstrar atenção e respeito” (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014:829). No entanto, dado o óbvio da observação, ela não socorre o professor que deseja inserir-se neste fazer tendo em vista que tais características dificilmente estão ausentes em quem se dispõe a esse trabalho voluntariamente, como é o caso de um professor da Educação Básica. Supomos que o factor, destacado por esses autores, que traz melhor orientação ao orientador seja a que consta no item a seguir. Nesse texto evidencia-se que há a necessidade de orientar:

[...] os hábitos mentais, relacionados ao entendimento e ao exercício do aprendizado e da reflexão ativa sobre as decisões a serem tomadas, além da capacidade de aplicar esse processo na tomada de decisões imprevistas e com elevado nível de responsabilidade; [...] os “aspectos técnicos”, relacionados aos procedimentos e às técnicas de execução da orientação (produção verbal de ciência, prospecção de fontes e manipulação de dados, gerenciamento de informações, uso de uma boa diversidade de ferramentas de análise de dados, gerenciamento do tempo etc.); a “expertise contextual”, relacionada à capacidade de entender o campo científico em geral e a dinâmica do campo de pesquisa em particular. (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014:830).

Acrescentamos a isso que ao orientador cabe a tarefa de orientar o olhar do estudante. “Ajustar os focos da sua lente” para que seja possível que ele olhe na direcção em que objecto possa estar e, no caso do estudante da Educação Básica, veja o que se quer que seja visto.

Talvez essa expressão “veja o que se quer que seja visto” possa sugerir, ao menos experiente, que se deve dar directividade absoluta ao novo pesquisador. Não é isso que se quer dizer. Aponta-se aqui a necessidade de questionar sobre algumas características que o objeto deve apresentar para ser o objeto que se procura.

Outro enunciado de Costa, Sousa e Silva que julgamos merecer destaque é o que eles

[...] identificaram [como] três tipos de metáforas relacionadas ao processo de orientação acadêmica que são: a metáfora da máquina, a metáfora do treinador e a metáfora da viagem. A primeira apresenta a orientação como uma atividade alinhada com as políticas institucionais das universidades e faculdades; a segunda descreve a orientação como uma ação de aconselhamento na apresentação de soluções para o trabalho do aluno; e a terceira mostra a orientação como uma parceria na qual orientador e orientando aprendem juntos. (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 831).

Esses autores salientaram que dar autonomia é diferente de não orientar. A autonomia do estudante é resultado de um processo.

VIANA e VEIGA (2010, p, 223), por exemplo, destacam que a “[...] orientação acadêmica [se dá] através dos seguintes pontos, assim caracterizados: atitudinais; cognitivos; administrativos e temporais” e esclarecem que “*Em relação ao aspecto cognitivo, eles apontam: garantir a convergência entre seu objeto de pesquisa e o objeto do orientando; tornar viável a delimitação do objeto; contribuir com uma seleção bibliográfica adequada*”.

Numa orientação acontecem, naturalmente, algumas dificuldades. Uma delas diz respeito à natureza do objeto e aos valores de uma pesquisa científica que são desconhecidos pelos estudantes (LEITE FILHO; MARTINS, 2006), requerendo o direcionamento do olhar.

Portanto, direcionar o olhar do estudante não implica, necessariamente, na obstrução da sua autonomia. Pode ser o impulso que ele necessita para persegui-la.

A segunda questão é: como essa orientação se processa? Como é vivenciada essa experiência?

### **A Experiência**

Se ensinar, no contexto escolar, é tarefa para profissionais, ensinar Química se apresenta mais difícil ainda ou, pelo menos, assim se aparenta, em decorrência do fato de que o contato que se tem com ela no Ensino Fundamental é mínimo. Esse contato mínimo é pouco para que o aluno aprenda sobre Química. No entanto, é longo o suficiente para se criar obstáculos à sua aprendizagem se o trabalho não for bem conduzido. Inicia-se com definições de elementos invisíveis (átomo, prótons, elétrons e nêutrons) e discutindo a localização deles num universo hipotético, axiomático. Dessa forma, os alunos, no Ensino Médio, já iniciam a disciplina com um preconceito constituído de que a mesma será difícil de compreender e de correlacionar e vivenciar no seu cotidiano. Uma das maneiras utilizadas para atrair esses alunos é a experimentação química. Faz parte da grade curricular da escola estadual de tempo integral onde

a experiência foi realizada a atividade optativa de química tendo uma co-autora deste trabalho como professora. Como estímulo para os alunos e para familiarizá-los mais com o mundo químico, a maioria das aulas ocorre no laboratório da escola, em que, os alunos são divididos em seis grupos. Cada grupo possui sua bancada para trabalhar com equipamentos necessários para a realização dos experimentos. As aulas são iniciadas com uma fundamentação teórica do tema tratado para auxiliá-los na compreensão dos experimentos. Os alunos recebem um roteiro experimental com a metodologia, e tem-se observado que a parte de manipulação de vidrarias e componentes químicos sempre foi bem desempenhada pelos mesmos. Entretanto, o objetivo central da aula, a compreensão das transformações e a construção do conhecimento químico, não era alcançado. Considerando que a maior parte dos alunos tinha o conhecimento básico de química, esperava-se que eles tivessem capacidade para entender o experimento realizado, porém, não era o que acontecia no decorrer das aulas.

Todos os experimentos realizados na disciplina são contextualizados socialmente, isto é, relacionados com a “vida real” do aluno; vão além das reações no tubo de ensaio. Porém, percebeu-se que apenas a contextualização não seria suficiente pois, durante as aulas o que se verificou foi que a docente, estava apenas transmitindo o conhecimento pronto e que os alunos estavam participando mecanicamente das aulas, mesmo tendo o conhecimento teórico dos assuntos abordados nos experimentos. Fez-se necessário uma mudança na forma de trabalhar com esses alunos. Além de usar como ferramenta a contextualização e a fundamentação teórica, acrescentou-se o direcionamento do olhar dos alunos durante os experimentos. Esta tentativa de orientar os alunos durante a aula, surgiu devido ao fato de que os mesmos já possuíam o conhecimento teórico para compreender as transformações químicas que ocorrem nos experimentos, porém, não conseguiam correlacionar o que estavam observando com o que poderia estar ocasionando tal mudança. Por exemplo, um dos experimentos realizados na disciplina consistiu em encontrar a vitamina C nos alimentos. Partiu-se do pressuposto de que os conceitos de reações químicas e oxirredução já eram dominados pelos alunos, uma vez que a discussão teórica havia acontecido. Dessa forma, durante o experimento, procurou-se direcioná-los para que empregassem esses conhecimentos em cada etapa do experimento. Durante a aula fez-se necessário fazer perguntas durante cada etapa como: Por que no suco de laranja foi adicionado mais iodo que no suco de limão? Por que a solução ficou azul? Por que adicionamos o amido na solução? E, após cada pergunta, os grupos tentavam responder os questionamentos entre si mesmos, observando o que estava ocorrendo realmente nos experimentos e elaborando propostas para explicar essas possíveis transformações. Dessa forma, esta nova forma de guiar as



aulas experimentais foi mantida aula após aula, para verificar se este método estava produzindo resultados. Pediu-se aos alunos que entregassem relatórios científicos referentes a cada experimento. Esses relatórios eram entregues por cada grupo de alunos, em que a parte fundamental analisada é resultados de discussões. Percebeu-se que houve um avanço durante as aulas, porém, isso não ocorreu para a totalidade da turma. Este fator foi detectado pelo fato de que, cada vez que um grupo entregava um relatório é um aluno diferente do grupo que elabora tendo um rodízio entre eles. Dessa forma foi possível verificar que dentro dos grupos alguns estão avançando mais que os outros, mas a metodologia está atingindo a todos.

Outro fator relevante desta prática do direcionamento do olhar ocorreu durante os experimentos de investigação criminal, em que os alunos puderam ver como a química é usada para resolver crimes. Foram realizados vários experimentos com esta proposta entre eles: Extração do DNA humano e da cebola, impressão digital, cromatografia e adulteração da gasolina. Em todos os casos, os alunos eram orientados a voltar o seu olhar para cada etapa do experimento. O objetivo era que conseguissem investir o seu conhecimento de Química em cada uma das fases e, dessa forma, visualizar como estes dados influenciariam na resolução de um problema envolvendo crime. O resultado foi excelente, os alunos se empolgaram por saber aplicar seus conhecimentos e como o que aprendiam poderia ser utilizado para um bem maior.

Após estes experimentos três alunos da disciplina resolveram que queriam investigar se os postos de combustíveis que se encontram próximos à escola estavam vendendo gasolina de acordo com a legislação. Dessa forma, sob a orientação da professora, fizeram pesquisa de campo, procedimentos experimentais, pesquisas bibliográficas e desenvolveram uma investigação, que apresentou como resultado que todos os postos investigados estão fornecendo a seus clientes combustíveis adulterados. Este trabalho investigativo foi apresentado em duas feiras científicas estaduais: a Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul (FETEC) e a Feira de Ciências e Tecnologias do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (FECINTEC). Dessa forma, a metodologia do “direcionamento do olhar” do aluno para as etapas dos experimentos foi fundamental para a evolução dos mesmos; isso é perceptível na experiência da maior parte dos alunos da disciplina.

Ressalta-se que trabalhar com um número grande de alunos durante as aulas dificulta um pouco o desenvolvimento da metodologia, por um lado porque alguns alunos necessitam de maior atenção e auxílio que outros. Por outro lado, quando se tem um número pequeno, como o caso dos três alunos que desenvolveram a investigação, é possível trabalhar melhor o direcionamento do olhar desses alunos quanto ao trabalho que estão desenvolvendo.

Uma perspectiva é que, em um segundo ano de experiência, alguns alunos que tiveram o seu olhar direcionado possa contribuir para que outros alcancem esse nível de vivência. Nesse caso, um número maior de alunos pode ser atendido com sucesso e a experiência ser gratificante.

### **Considerações finais**

Em que pese as dificuldades encontradas pelos professores para assumir uma postura de pesquisador perante a classe, e operacionalizar um projeto dessa natureza, alguns casos de sucesso podem ser relatados.

Uma discussão sobre como pesquisar em sala de aula precisa envolver, além dos professores, coordenadores e gestores locais para que, diminuindo determinadas exigências burocráticas, o trabalho do professor que se envolver no processo possa se tornar menos tenso. Algumas perspectivas precisam mudar de foco e o professor necessita entender os limites de um aluno do ensino médio como pesquisador. Requer que o docente se prepare para ter uma nova visão do que é pesquisa, rompendo com paradigmas ensinados teoricamente nos cursos de graduação e ele mesmo possa aprender a problematizar.

Em áreas mais abstratas como a Matemática, por exemplo, não foi possível avançar uma vez que os professores encontraram dificuldades para problematizar e o termo “pesquisa” remete sempre a uma busca por algo pronto, pela explicação já existente, de uma propriedade também já confirmada. Pesquisar buscar uma certeza já existente.

Em Biologia, pela maior familiaridade do aluno com temas relacionados desde os anos iniciais, os professores entendem que nada mais há para problematizar. Que nenhum problema mais provocará o aluno.

### **Referências**

COSTA, Francisco José; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SILVA, Anielson Barbosa. "Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação". *RBPG*. Brasília, v. 11, n. 25, p. 823 - 852, setembro de 2014.

*Disponível em* < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/638/pdf> > *Acesso em: 31 ago 2016.*

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 8.ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. "Relação Orientador-Orientando e suas Influências na Elaboração de Teses e Dissertações". *RAE* • Vol. 46 •

Edição Especial Minas Gerais, 2006. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/rae/v46nspe/v46nspea08.pdf> > Acesso em: 31 ago 2016.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

MARTINS, Roberto de. Andrade. "Como Distorcer a Física: Considerações Sobre um Exemplo de Divulgação Científica". *Cad.Cat.Ens.Fís.*, v. 15, n. 3: p. 243-264, dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6886/6345> > Acesso em 01 dez 2016.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. "O diálogo acadêmico entre orientadores e orientando". *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010. Disponível em:<  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8079> > Acesso em: 31 ago 2016.

## **O ensino contextualizado e a abordagem curricular de conteúdos de Microbiologia em Moçambique**

*Manecas Cândido<sup>9</sup>*

*Laurinda Leite<sup>10</sup>*

*Brígida Singo<sup>11</sup>*

### **Resumo**

Este artigo visou analisar documentos oficiais que orientam o Ensino Secundário Geral, em Moçambique, no que concerne às eventuais propostas metodológicas que apresentam para um ensino contextualizado de conteúdos de Microbiologia. Os documentos analisados foram a Lei n° 6/92, sobre o Sistema Nacional da Educação, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e os Programas de Biologia da 8<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> classe. A análise de conteúdo desses documentos centrou-se na presença ou ausência de seis dimensões, identificadas com base na literatura, e que permitiam averiguar se, para os conteúdos em causa, é ou não fomentado o ensino contextualizado de conteúdos de Microbiologia. Os resultados do estudo mostram que, apesar de não terem sido encontradas evidências de todas as dimensões consideradas em todos os documentos analisados, a Lei n° 6/92 preconiza o ensino contextualizado, acontecendo o mesmo com o Plano Curricular e os Programas de Biologia, que são documentos que orientam políticas e estratégias de ensino. Assim, nas escolas, deveriam ser adotadas metodologias promotoras do ensino contextualizado dos conteúdos de Microbiologia.

**Palavras-chave:** Ensino Contextualizado das Ciências. Microbiologia. Currículo. Moçambique.

### **Abstract**

This article aimed at analysing the official documents that guide general secondary education in Mozambique with regard to approaches for contextualized teaching of microbiology contents. The documents analysed were Law No. 6/92, on the National Educational System, the General Secondary Education Curriculum plan and the 8<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grade Biology syllabuses. Content analysis of those documents focused on the presence or absence of a set of six dimensions that were collected from the literature. These dimensions enabled to find out whether the documents analysed acknowledge a contextualized teaching of the contents under question. The results of the study show that, even though evidences of all the dimensions of analysis were not found in all documents that re at stake, all the documents advocate contextualized teaching of microbiology contents. Thus, schools should adopt teaching approaches able to promote contextualized teaching of microbiology contents.

**Keywords:** Contextualized Science Teaching. Microbiology. Curriculum. Mozambique.

### **Introdução**

O Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique, criado pela Lei n°. 4/83, de 23 de Março, foi revisto para se adequar às condições socioeconómicas do País, através da lei n° 6/92, de 6 de Maio. O objetivo dessa revisão foi o de garantir uma formação integral ao cidadão

---

<sup>9</sup> Docente da Universidade Pedagógica e Doutorando em Educação em Ciências na UMinho, Portugal.

<sup>10</sup> Docente da UMinho, Braga, Portugal, Doutorada em Educação em Ciências.

<sup>11</sup> Docente da Universidade Pedagógica, Doutorada em Biologia.

moçambicano, para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais. Esta mudança obrigava a uma revisão curricular, incluindo dos programas das diversas disciplinas, de modo a que a escola passasse a preparar melhor os alunos para a vida.

De acordo com o INDE (2010), as competências importantes para a vida referem-se ao conjunto de recursos (isto é, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e comportamentos) que o indivíduo mobiliza para enfrentar, com sucesso, exigências complexas ou realizar uma tarefa, na vida quotidiana.

Um dos objectivos do ensino das ciências é fomentar a aprendizagem significativa de conteúdos que sejam relevantes para o dia-a-dia dos cidadãos. Uma das formas de contribuir para a consecução deste objetivo consiste em abordar de modo contextualizado os assuntos a ensinar. Neste contexto, a abordagem contextualizada de conteúdos de Microbiologia no ensino secundário geral moçambicano, pode levar os alunos a alcançarem uma melhor preparação para enfrentarem, de forma ativa e adequada, situações de prevenção de doenças causadas pelos microrganismos, de conservação de produtos alimentares e de proteção do meio ambiente.

Analisando os Programas de Biologia, da 8<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> classe (INDE, 2010), constata-se que todos eles propõem a abordagem de conteúdos de Microbiologia que têm relação *com* e relevância *para* o dia-a-dia das pessoas, embora isso dependa, pelo menos em parte, de serem abordados, ou não, de um modo contextualizado.

Sendo a contextualização dos conteúdos a ensinar uma estratégia que pode ser adotada para dar significado ao conhecimento escolar (Oda & Delizoicov, 2011; Bulte *et al.*, 2006), torna-se relevante investigar em que medida os documentos orientadores do ensino, anteriormente referidos, reconhecem a problemática da contextualização e incentivam a adoção de abordagens contextualizadas de conteúdos curriculares relevantes para os cidadãos, como é o caso da Microbiologia. Assim, o objectivo deste trabalho foi o de averiguar em que medida os documentos oficiais que regem o ensino de Biologia, propõem metodologias promotoras de uma abordagem contextualizada de conteúdos de Microbiologia no ensino secundário geral em Moçambique e, caso isso se verifique, como o fazem. Caso a contextualização seja reconhecida pelos documentos em causa, e especialmente se isso acontecer de forma implícita, os resultados deste estudo poderão ser úteis para alertar os formadores de professores para a necessidade de sensibilizar os estudantes para as exigências do currículo, em termos de ensino contextualizado das ciências.

### **A contextualização do ensino das ciências e a formação científica dos cidadãos**

Segundo Wartha *et al.* (2013), contextualização é um termo novo na língua portuguesa que não faz parte do léxico. Contudo, alguns estudos realizados na área da educação em ciências, a que tivemos acesso, falam de contextualização e de ensino contextualizado. Gilbert (2006) considera que existam diversas formas de contextualizar o ensino, mas que, nem todas elas têm a ver com ensino baseado em contextos (em que estes são um ponto de partida), sendo que, em algumas delas, os contextos são um ponto de chegada, que serve para aplicar conhecimentos aprendidos de modo desligado do dia-a-dia dos alunos. Assim, alguns autores (Schwartz, 2006; Gilbert, 2006; Bulte *et al.*, 2006; Gilbert *et al.*, 2011) associam o ensino contextualizado a um ensino que recorre a situações do quotidiano do aluno, para nelas fazer emergir os conceitos científicos necessários para os compreender. Nesta perspetiva, a aprendizagem de um assunto ocorre ligada a um contexto que dá significado ao assunto a estudar, pelo que se torna relevante para o aluno, tendo mais probabilidade de aumentar o interesse deste, pelas ciências, de o preparar para aprender ao longo da vida e de o levar a contribuir para a resolução de problemas da comunidade a que pertence.

Para Gilbert (2006), contextualizar o ensino implica assumir: que os significados dos conceitos dependem do ambiente em que são construídos e das ações realizadas para o efeito; a existência de uma interação entre o sujeito e o ambiente ou contexto; a utilização de processos intelectuais que adicionam novos significados a uma dada situação e que delimitam o que pode (ou deve) e o que não pode ser feito (naquele momento) sobre essa situação. Assim, contextualizar é, por um lado, construir contextos (os contextos modificam-se pelas interações; são dinâmicos) e, por outro lado, realizar atividades com vista à recontextualização de significados e ao desenvolvimento dos conceitos.

Neste sentido, um contexto é uma situação que apresenta um acontecimento imerso no seu ambiente sociocultural de ocorrência e que é apelativo para os alunos (Gilbert, 2006). No entanto, uma situação será, ou não, um contexto, consoante sejam, ou não, realizadas ações (mediadas por ferramentas cognitivas e/ou outras), relevantes no âmbito da atividade que é realizada sobre o contexto. Por isso, para implementar ensino contextualizado, não basta apresentar uma situação do quotidiano dos alunos; é preciso trabalhar nela, com ela e/ou sobre ela, envolvendo os alunos nesse trabalho.

Nesta perspetiva, contextualizar os conteúdos a ensinar nas aulas significa primeiramente assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre o sujeito que aprende e o objeto de aprendizagem (Wartha *et al.*, 2013).

Segundo Schwartz (2006), o ensino contextualizado das ciências caracteriza-se do seguinte modo:

- É centrado em problemas sociais do mundo real, que constituem a base do contexto a adotar;
- Os fenómenos, factos e princípios são introduzidos, conforme necessário, para informar o estudo das questões centrais que criam o contexto;
- Estabelece conexões interdisciplinares importantes entre as ciências e outras áreas de conhecimento, especialmente com as ciências sociais;
- Na medida do possível, os assuntos são ensinados do modo como as ciências são praticadas;
- O estudo dos fenómenos abrange a metodologia usada em ciências para os compreender e a teoria que os explica;
- Utiliza recursos diversificados, incluindo o laboratório, a biblioteca, o trabalho em sala de aulas e o trabalho de campo;
- Privilegia metodologias centradas no aluno, enfatizando a discussão e o trabalho em grupo;
- Dedicar atenção considerável à resolução de problemas e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Assim, o ensino contextualizado é um ensino realista (Taconis *et al.*, 2016) que pode contribuir para aumentar o interesse do aluno pela aprendizagem das ciências, evitando, como realça Gilbert (2006), a baixa participação na aula e o esquecimento de conteúdos aprendidos.

A contextualização do ensino das ciências oferece possibilidades múltiplas de mediação didática (Kato & Kawasaki, 2011), sendo possível recorrer a vários tipos de situações para contextualizar o ensino. De entre elas salientam o quotidiano do aluno (Lopes, 2002; Oda & Delizoicov, 2011; Giassi & Moraes, s/d), os contextos históricos, sociais e culturais (Souza & Roseira, 2010; Lopes, 2002, Fernandes *et al.*, 2011), a interdisciplinaridade (Kato & Kawasaki, 2011; Florentino & Fernandes, s/d) e as fotografias e ilustrações (Leite *et al.*, 2016).

Não parecem ser frequentes os estudos centrados na análise de documentos orientadores do ensino e da aprendizagem das ciências relativamente à contextualização. Contudo, um estudo realizado por Kato e Kawasaki (2011) mostra que, no Brasil, os documentos curriculares de ciências apresentam propostas de contextualização do ensino bastante variadas, centradas, por exemplo, no quotidiano do aluno e em contextos históricos, sociais e culturais, em torno das

quais se articulam as abordagens dos conhecimentos específicos dessas disciplinas.

No ensino secundário geral moçambicano, os alunos devem aprender conteúdos de Microbiologia, os quais incluem assuntos como vírus, bactérias e fungos. Embora haja situações em que a atuação destes é positiva (ex.: vacinas; produção de iogurte), muitas vezes eles atuam no meio provocando a degradação da matéria orgânica e causando doenças aos seres humanos e a outros seres vivos. É, por isso, importante saber lidar com eles, de modo a tirar partido dos seus efeitos positivos e a proteger-se dos seus efeitos nefastos. Por esta razão, é relevante usar estratégias de ensino que sejam capazes de ajudar o aluno a realizar uma aprendizagem significativa de conteúdos de Microbiologia e capaz de ser útil no seu quotidiano, como é o caso da contextualização. Na verdade, ao estudar assuntos de Microbiologia de modo contextualizado, o aluno poderá, por exemplo, ficar mais preparado para, na sua vida pessoal, social e profissional, adotar medidas eficientes na prevenção de doenças causadas pelos microrganismos.

### **Metodologia**

Este trabalho centrou-se na análise dos documentos oficiais que regulam o ensino da disciplina de Biologia, no Ensino Secundário Geral (ESG) da República de Moçambique, a fim de averiguar se adotam e promovem uma abordagem contextualizada de conteúdos de Microbiologia. Este estudo é qualitativo, de análise de documentos, com recurso à técnica de análise de conteúdo. Seguindo Schreiber e Asner-Self (2011), fez-se o exame detalhado do conteúdo dos documentos, centrado em alguns aspetos (dimensões) que a seguir serão explicitados, de modo a obter informação que permitisse alcançar o objetivo do estudo.

Os documentos selecionados para análise no âmbito deste estudo foram: a Lei nº 6/92, sobre o Sistema Nacional da Educação (Conselho de Ministros, 1992), o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MEC/INDE, 2007) e os Programas de Biologia, da 8ª à 12ª classe (MEC/INDE, 2010). A razão da sua seleção deveu-se ao facto de, em Moçambique, estes serem os documentos que orientam o ensino, em geral, e o ensino da Biologia, em particular, e de, por isso, caso reconheçam e recomendem abordagens contextualizadas, poderem fomentar práticas de ensino contextualizado de conteúdos de Microbiologia, em todo o ensino secundário geral.

Para recolha de informação tivemos que identificar primeiramente as dimensões de contextualização que iriam ser usadas na análise dos documentos referidos e, para cada uma delas, definir categorias de análise. Com base na literatura consultada, as dimensões de análise consideradas foram as seguintes:

- Quotidiano do aluno que, segundo Wartha *et al.* (2013), permite relacionar situações



concretas ligadas ao dia-a-dia das pessoas, incluindo os saberes locais, com conhecimentos científicos;

- Formação pessoal que, segundo Fernandes *et al.* (2011), requer que a aprendizagem de conteúdos científicos seja feita de forma a promover o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa;
- Interdisciplinaridade que tem a ver com o facto de os conhecimentos científicos, designadamente, os biológicos serem relacionados com os sociais, políticos, económicos e culturais (Oda & Delizoicov, 2011);
- Processos de construção do conhecimento que têm a ver com os processos de produção dos conhecimentos científicos e sua relação com os procedimentos usados na produção de conhecimentos do quotidiano (Fernandes *et al.*, 2011);
- Histórica que, segundo Kato e Kawasaki (2011), tem a ver com o recurso à história das ciências para a apresentação de conteúdos científicos e da sua evolução;
- Sociocultural, segundo a qual os conteúdos de ciências devem ser ensinados em articulação com a cultura e com os hábitos quotidianos e os costumes locais (Kato & Kawasaki, 2011; Leite *Et al.*, 2016).

Para cada dimensão, definimos duas categorias (presente e ausente). Na seção seguinte, nas tabelas utilizadas para efeitos de registo de dados, a presença de uma dada dimensão será sinalizada com exemplos de extratos dos documentos analisados.

Antes de passar à análise dos documentos seleccionados, foi necessário identificar, nas diversas unidades dos Programas de Biologia da 8ª classe à 12ª classe, os conteúdos de Microbiologia que elas incluem, a fim de centrar neles a análise a realizar nos Programas. O resultado dessa identificação está sintetizado na tabela 1.

**Tabela 1: Conteúdos de Microbiologia presentes nos Programas de Biologia do ESG**

Ciclos	Classe	Unidades	Conteúdos
1º ciclo	8ª	Unidade 1	- Tipos de célula (procariótica e eucariótica) - Classificação dos seres vivos em 5 reinos
	9ª	Unidade 4	- Importância de fermentação
		Unidade 7	- Organismos no solo - Organismos decompositores
	10ª	Unidade 4	- Processos comuns dentro de um ecossistema - Ciclo de Nitrogénio
2º ciclo	11ª	Unidade 1	- Sistemas de classificação dos seres vivos (breve historial da sistemática e sua evolução).
		Unidade 2	- Reino Monera- seres procariotas

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doenças causadas por bactérias (cólera, tuberculose, difteria e tétano), sintomatologia e medidas de prevenção.</li> <li>- Vírus e doenças virais (SIDA, sarampo, varicela, varíola, raiva); sintomatologia, modo de transmissão e profilaxia das doenças.</li> <li>- Reino <i>fungi</i></li> </ul>
	12 <sup>a</sup>	Unidade 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doenças do sistema respiratório</li> <li>- Tuberculose</li> </ul>

## Resultados

A Lei n° 6/92 é uma lei geral que se aplica a todo o sistema de ensino. Assim, as afirmações que faz, embora podendo não se centrar explicitamente às ciências, têm implicações no seu ensino e aprendizagem. Assim, a análise da referida Lei evidenciou a presença de todas as dimensões de contextualização consideradas neste estudo, com exceção da dimensão histórica (tabela 2), relativa à história das ciências. Na verdade, nesta Lei está explicitado que a escola deve fomentar a formação pessoal, promover a sua articulação com a comunidade, bem como o desenvolvimento da sociedade moçambicana e os processos de aprendizagem do aluno. Além disso, ao enfatizar que o ensino e a formação deverão responder às exigências de desenvolvimento do país, embora não seja explicitado, infere-se que será necessário recorrer a abordagens interdisciplinares pois, problemas do mundo real, são multidisciplinares.

**Tabela 2: Evidências da contextualização do ensino na Lei do Sistema Nacional de Educação**

Dimensões	Extrato ilustrativo da dimensão
Quotidiano do aluno	“...Ligação entre a teoria e a prática, que se traduz [...] na ligação entre a escola e a comunidade.” (art. 2ºc)
Formação Pessoal	“...desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual.” (art. 2º b) “Desenvolvimento [...] da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante que confira uma formação integrada.” (art. 2ºa)
Interdisciplinaridade	“...orientação necessária para realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.” (art. 2 e)
Processo de construção do conhecimento	“Desenvolvimento [...] de assimilação crítica de conhecimentos.” (art. 2ª b)
Histórica	---
Sociocultural	“... a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socio-económico e cultural da comunidade.” (art. 2º e)

De igual modo, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, apresenta evidências da presença de todas as dimensões de contextualização consideradas neste estudo, com exceção da dimensão histórica (tabela 3), nos dois ciclos do ESG. No entanto, embora na tabela 3 sejam

apresentadas evidências para os dois ciclos, separadamente, a análise efetuada não permite ajuizar sobre a intensidade relativa, proposta para a contextualização, em cada um desses dois ciclos do ESG, em geral, nem na disciplina de Biologia, em particular. Para isso, seria necessário realizar uma análise mais profunda do documento em causa.

Contudo, vale a pena realçar a importância da valorização da contextualização no Plano Curricular, nos dois ciclos, pois ela pode contribuir para que a contextualização do ensino seja, também, valorizada nos correspondentes Programas, designadamente nos de Biologia, e, aceitando os argumentos de Lopes (2002), aumente a probabilidade de esta disciplina e os conteúdos a ela associados serem relevantes para os alunos.

**Tabela 3: Evidências da contextualização do ensino no Plano Curricular do ESG**

<b>Ciclos</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Extrato ilustrativo da dimensão</b>
<b>1º Ciclo</b>	Quotidiano do aluno	“Aplicar os conhecimentos adquiridos e as tecnologias a eles associados na solução de problemas da sua família e da Comunidade” (p.20) “... aplicar os conhecimentos na resolução de problemas específicos, quer da disciplina, quer da vida prática social” (p.44)
	Formação pessoal	“... formação integral dos alunos, promovendo conhecimentos, habilidades e atitudes correctas perante a natureza e a sociedade.” (p.20) “... ser empreendedor, criativo, crítico e auto-confiante ao desenvolver tarefas ou resolver problemas, no ambiente escolar e fora deste”. (p.20)
	Interdisciplinaridade	“Desenvolver pequenos trabalhos de pesquisa...” (p.20)
	Processo de construção do conhecimento	”Usar estratégias de aprendizagem adequadas nas diferentes áreas de estudo” (p.20) “Contribuir para a compreensão científica do mundo através da utilização dos conhecimentos biológicos.” (p.44)
	Histórica	---
	Sociocultural	“Reconhecer a diversidade cultural do país incluindo a linguística, religiosa, e política, aceitando e respeitando os membros dos grupos distintos do seu, desenvolvendo acções concretas que visam o respeito a preservação do património cultural”. (p.20)
<b>2º Ciclo</b>	Quotidiano do aluno	“Aplique as técnicas de conservação do ambiente na comunidade.” (p.57)
	Formação Pessoal	“Valorize a importância dos avanços da ciência biológica e suas implicações na sociedade”. (p.58) “Demonstre hábitos correctos de convivência e conduta

		social responsável.” (p.58)
	Interdisciplinaridade	“Realizar pequenos projectos de pesquisa e investigação científica na sua área curricular de opção, orientação ou adoção.” (p.22)
	Processo de construção do conhecimento	“Desenvolva habilidades, estratégias, hábitos de investigação científica e comunicação no ramo da Biologia.” (p.58)
	Histórica	---
	Sociocultural	“...desenvolvendo acções concretas que visam a preservação do património cultural;” (p.22)

No caso dos Programas, além dos conteúdos a abordar, são apresentadas sugestões metodológicas, para abordagem desses conteúdos. A análise recaiu, por isso, nas propostas metodológicas apresentadas para a abordagem dos conteúdos elencados na tabela 1. Foi identificada a presença de quatro das seis dimensões de contextualização consideradas neste trabalho, (tabela 4). Não se encontraram evidências da dimensão “interdisciplinaridade” e “sociocultural” embora os conteúdos em que se centrou a análise tenham relação com conteúdos de outras disciplinas (por ex. química e geografia) e possam ser relacionados com práticas sociais e/ou culturais, como acontece no caso de doenças cujo tratamento, em algumas comunidades, é feito com o apoio de médicos tradicionais.

**Tabela 4: Evidências da contextualização dos conteúdos de Microbiologia nos Programas de Biologia do ESG**

<b>Classe</b>	<b>Dimensões de contextualização</b>	<b>Extrato ilustrativo da dimensão</b>
8 <sup>a</sup>	História das ciências	“...sistema actual de classificação que distribui os seres vivos em cinco grandes reinos, e que foi idealizado por R. H. Whittaker, em 1969.” (p.16)
	Formação Pessoal	“As excursões previstas nos programas, as actividades práticas, devem ser utilizadas pelo professor para permitir que o aluno reconheça a importância desta ciência, despertando nele a responsabilidade para com a comunidade e sociedade.” (p.16)
	Processo de construção do conhecimento	“... os alunos deverão elaborar uma grelha que contenha algumas características dos seres vivos dos diferentes reinos. Em plenária, os grupos apresentam os resultados seguidos de discussão.” (p.18)
9 <sup>a</sup>	Quotidiano do aluno	“Os alunos, em grupos, podem visitar uma fábrica de produção de bebidas alcoólicas, de produção de lacticínios ou uma padaria.” (p.29)
	Formação Pessoal	“Os alunos devem consultar literatura variada, revistas e jornais, procurar informação junto dos pais ou encarregados de educação sobre como se produzem determinados alimentos a nível familiar usando o processo de

		fermentação.” (p.29)
	Processo de construção do conhecimento	<p>“As visitas de estudo têm como finalidade observar os diferentes processos de fermentação, criar no aluno o gosto pelo trabalho, entrar em contacto com o equipamento e dialogar com os funcionários destas unidades de produção.” (p.29)</p> <p>“Os alunos, sob a orientação do professor, poderão realizar uma excursão aos campos ou hortas escolares onde poderão ver o solo, [...] a apreciação dos horizontes do solo e recolher algumas amostras para o estudo na sala de aulas.” (p.36)</p>
10 <sup>a</sup>	Quotidiano do aluno	<p>“... os alunos investiguem problemas ambientais na sua comunidade...” (p.29)</p> <p>“...excursões para locais que sofreram efeitos nocivos do ambiente...”(p.29)</p>
	Processo de construção do conhecimento	<p>“Os alunos podem fazer propostas para a solução de problemas relacionados com a poluição de diferentes meios.” (p.29)</p> <p>“... os alunos [propõem] soluções inovadoras para os problemas identificados.” (p.29)</p>
11 <sup>a</sup>	História das ciências	“Os alunos devem entender que, com o desenvolvimento da ciência, os estudos sobre os agrupamentos dos seres vivos evoluíram.” (p.17)
	Quotidiano do aluno	“...seria importante que os alunos pesquisassem as doenças mais comuns na sua comunidade” (p.22)
	Formação Pessoal	“As investigações mais profundas das características dos organismos, incluindo as substâncias genéticas e bioquímicas em geral evoluíram na área científica permitindo a possibilidade do surgimento de novos agrupamentos das espécies.” (p.17)
	Processo de construção do conhecimento	<p>“É importante que os alunos diferenciem as características gerais de cada um dos reinos estudados, agrupem os seres de acordo com os filos e classes de cada um dos reinos.” (p.22)</p> <p>“... sugere-se que o professor dê um trabalho de investigação aos alunos sobre as doenças causadas pelos diferentes organismos estudados, por exemplo, os causadores da tuberculose, cólera, tétano, HIV-SIDA, etc...” (p.17)</p>
12 <sup>a</sup>	Quotidiano do aluno	“...dar possibilidades aos alunos para aplicarem os conhecimentos relacionados com a vida diária.” (p. 31)

No caso da 12<sup>a</sup> classe, apesar de o respetivo programa incluir conteúdos de Microbiologia (doenças respiratórias, por exemplo, a tuberculose causada por bactéria da espécie *Mycobacterium tuberculosis* ou Bacilos de Koch), não foram nele identificadas propostas metodológicas específicas promotoras da contextualização dos referidos conteúdos. A tuberculose é uma doença ainda algo preocupante em Moçambique, pelo que o programa deveria sugerir uma metodologia para leccionação desse conteúdo que fomentasse a sua relação com o quotidiano e as condições de vida, de modo a, não só, contribuir para a compreensão das causas

da referida doença e de formas de reduzir o risco de a contrair, mas também de tornar o conteúdo em causa mais relevante para os alunos.

Comparando os resultados obtidos neste estudo com os alcançados por Kato e Kawasaki (2011), referidos na fundamentação teórica, constata-se que os currículos moçambicanos fomentam a contextualização do ensino da Microbiologia, tal como os currículos brasileiros, analisados por aqueles autores, fomentam a contextualização do ensino da Biologia.

### **Conclusões**

A análise dos documentos que regem o ensino em Moçambique, que aqui apresentámos, é uma análise exploratória que se centra apenas em alguns dos aspetos que os compõem. No entanto, essa análise sugere que os documentos em causa atribuem alguma relevância ao ensino contextualizado das ciências, em geral, e dos conteúdos de Microbiologia, em particular. Na verdade, no conjunto de documentos analisados, foram encontradas evidências de todas as dimensões de análise consideradas, embora a dimensão histórica esteja ausente da Lei 6/92 e do Plano Curricular, dois documentos orientadores importantes de que dependem os Programas. Estes resultados são concordantes com os obtidos por Kato e Kawasaki (2011), através da análise de documentos curriculares brasileiros, dado que também estes autores constaram a presença, nesses documentos, de uma variedade de formas de contextualização.

A valorização da contextualização por parte dos documentos em análise é importante na medida que pode influenciar, quer os autores de manuais escolares, quer os professores de Biologia, levando-os a adoptar metodologias de ensino capazes de ajudar os alunos a dar significado à aprendizagem de conteúdos de Microbiologia que, embora sendo relevantes para o cidadão comum, podem não ser facilmente percebidos como tal. Além disso, poderão cativar os alunos, apresentando-lhes uma Biologia mais interessante e capaz de contribuir para uma educação em ciências para a cidadania, o que terá implicações positivas ao longo da vida dos alunos.

Finalmente, convém salientar que, o facto de os documentos orientadores recomendarem, mais ou menos implicitamente, a contextualização não garante que ela é feita na sala de aulas, pois a concretização a esse nível depende muito, por um lado, do modo como os manuais escolares se apropriam dessas recomendações e, por outro lado, da formação dos professores, da dependência que eles tiverem face aos manuais escolares, da importância que atribuírem à questão da contextualização e da sua capacidade para ensinarem ciências a partir de contextos reais.

## Agradecimentos

A segunda autora agradece ao CIED - Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação da UMinho (UID/CED/01661/2013), que financiou parcialmente este trabalho com verbas nacionais.

## Referências bibliográficas

- BENNETT, Judith & LUBBEN, Fred. "Context-based Chemistry: The Salters approach". *International Journal of Science Education*. Vol. 28, No. 9, 999 -1015, 2006.
- BULTE, Astrid, M. W. *et al.* "A Research Approach to Designing Chemistry Education using Authentic Practices as Contexts". *International Journal of Science Education*. Vol. 28, No. 9, 1063 - 1086; 2006.
- CONSELHO DE MINISTROS. *Lei n.º. 6/1992*. Boletim da Republica I série – número 19, Maputo, Imprensa Nacional, 1992.
- FERNANDES, P., *et al.* "Sentidos atribuídos ao conceito de "contextualização curricular". In: LOZANO, A. *et al.* *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*, 581-592, 2011.
- FLORENTINO, Tiago, P. & FERNANDES, Maria, B. S. "A contextualização no ensino de biologia do 1º ano do ensino médio: um estudo de caso". *IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão. Didáctica e Avaliação*. Disponível em [www.editorarealize.com.br/](http://www.editorarealize.com.br/). Acedido na internet, 30.04.2016, s/d.
- GIASSI, Maristela, G. & MORAES, Edmundo, C. *A contextualização no ensino de biologia: abordagens preliminares*, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em [www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p1116](http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p1116). Acedido a 04.05.2016, s/d.
- GILBERT, John, K. "On the Nature of "Context" in Chemical Education". *International Journal of Science Education*. Vol. 28, N.º. 9, 957-976, 2006.
- GILBERT, John, K. *et al.* "Concept Development and Transfer in Context-Based Science Education". *International Journal of Science Education*. Vol. 33, N.º. 6, 817-837, 2011.
- KATO, Danilo, S. & KAWASAKI, Clarice, S. "As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências". *Ciência & Educação*, Vol. 17, N.º. 1, 35-50, 2011.
- LEITE, Laurinda *et al.* "Contextualized science teaching: the contribution of photographs Included in school science textbooks". *Turkish Online Journal of Educational Technology*. November, 524-537, 2016.

- LOPES, Alice C. "Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização". *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 23, N°. 80, 386-400. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acedido a 6.04.2016, 2002.
- MEC & INDE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo, INDE, 2007.
- MOURAZ, Ana. "A contextualização curricular nas disciplinas de expressão no ensino básico". N°. 22, 113-134. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acedido a 5.04.2016, 2012.
- ODA, Welton & DELIZOICOV, Demétrio. "Docência no Ensino Superior: as disciplinas Parasitologia e Microbiologia na formação de professores de Biologia". *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. Vol. 11, N°. 3, 2011.
- PILOT, Albert & BULTE, Astrid, M. W. "The Use of "Contexts" as a Challenge for the Chemistry Curriculum: Its successes and the need for further development and understanding". *International Journal of Science Education*. Vol. 28, N°. 9, 1087-1112, 2006.
- SCHREIBER, James, B. & ASNER-SELF, Kimberly. *Educational Research: The Interrelationship of Questions, Sampling, Design, and Analysis*. United States of America, 2011.
- SCHWARTZ, Truman, A. "Contextualized Chemistry Education: The American experience". *International Journal of Science Education*. Vol. 28, N°. 9, 977-998, 2006.
- SOUZA, Naiara, F. & ROSEIRA, Nilson, A. F. "A contextualização no processo de ensino-aprendizagem da matemática". *III jornada nacional de educação matemática. XVI jornada regional de educação matemática*. Universidade de Passo Fundo, Bahia, 2010.
- TACONIS, Ruurd *et al.* *Teachers Creating Context-Based Learning Environments in Science*. Rotterdam, Sense Publishers, 2016.
- TEIXEIRA, Ana Sofia, F. *A contextualização do saber no ensino da biologia e geologia: papel da formação inicial*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2012.
- VAN OERS, Bert. "From context to contextualizing". *Learning and Instruction*, Vol. 8, N°. 6, 473-488, 1998.
- WARTHA, Edson, J. *et al.* "Cotidiano e contextualização no ensino de Química". *Química nova na escola*. Vol. 35, N°. 2, 84-91, 2013.



## **Actividades laboratoriais no ensino das Ciências: um estudo com os livros escolares e professores de Biologia da 8ª classe das escolas da Cidade de Maputo<sup>12</sup>**

*Agnes Clotilde Novela<sup>13</sup>*

### **Resumo**

O ensino das Ciências Naturais tem levado ao surgimento de muitas pesquisas, no que concerne as suas metodologias, que devem ser diferentes de outras disciplinas. A presente pesquisa tem como principal objectivo analisar as características das Actividades Laboratoriais (ALs) propostas pelos livros escolares de Biologia da 8ª Classe, as concepções e as representações práticas dos professores sobre a importância e utilização destas actividades no ensino da Biologia. Nesta pesquisa foram desenvolvidos dois estudos: um estudo com os livros escolares de Biologia da 8ª classe e o outro com os professores de Biologia da 8ª classe de algumas escolas da cidade de Maputo, sobre as suas concepções, atitudes e práticas em relação as ALs. Constatou-se que nos três livros analisados aparecem com maior frequência as actividades ilustrativas, e algumas orientadas para a determinação do que acontece e concentradas na unidade temática “*Metabolismo do Organismo Humano.*” Todos os professores reconhecem a importância das ALs. Conclui-se que o tipo de ALs proposto pelos livros analisados em uso nas escolas e as atitudes e práticas dos professores de Biologia não se relacionam com as perspectivas defendidas para o uso do laboratório no ensino das Ciências.

**Palavras chave:** Livros escolares; Actividades Laboratoriais; Ensino de Ciências/Biologia.

### **Abstract**

The teaching of the Natural Sciences has led to the emergence of many researches, regarding their methodologies, which must be different from other disciplines. The present research has as main objective to analyse the characteristics of the Laboratory Activities (LAs) proposed by the grade 8 Biology textbooks, the conceptions and practical representations of the teachers about the importance and use of these activities in Biology Teaching. In this research two studies were developed: a study with grade 8 biology school textbooks and the other with 8th grade biology teachers from some schools in the city of Maputo, about their conceptions, attitudes and practices regarding ALs. It was found that in the three books analysed, the illustrative activities are more often shown, and some are oriented towards the determination of what happens and are concentrated in the thematic unit "*Metabolism of the Human Organism.*" All teachers recognize the importance of LAs. It is concluded that the type of LAs proposed by the analysed books of use in the schools, the attitudes and practices of the teachers of Biology are not related to the perspectives defended for the use of the laboratory in the teaching of Sciences.

**Keywords:** School books; Laboratory Activities; Teaching Science / Biology.

### **Introdução**

A Educação é o sector chave para a continuidade de uma nação. É um processo dinâmico, sujeito a periódicas revisões e reformas de seus currículos, com vista, não só a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (PEA), (MEC, 2012), mas também a responder aos diferentes desafios da sociedade moderna. De acordo com Pacheco (2001), a inovação curricular está ligada às mudanças que contribuem para a transformação e melhoria do PEA e,

---

<sup>12</sup> Este estudo constitui parte da Dissertação de Mestrado da autora.

<sup>13</sup> Mestre em Educação/Ensino de Biologia pela Universidade Pedagógica e Docente na mesma Universidade na Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, Departamento de Biologia,

consequentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos e, este sucesso irá reflectir-se na sociedade, na sua actuação para a resolução dos diversos problemas.

O conjunto de ideias plasmadas nos currículos (tóricos), deve ser traduzido em práticas escolares (implementação do currículo), de acordo com as novas visões do PEA e formação de um Homem activo na Sociedade. Para a concretização destas ideias, em Ciências Naturais, em geral e, particularmente, em Biologia, é necessária a aplicação de estratégias metodológicas adequadas e específicas, que demonstrem ao aluno a importância das Ciências Naturais na sua vida. Como refere Silva (2011), é preciso que se formem jovens seguros de seus conhecimentos, capazes de interligar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com o seu quotidiano. Um dos métodos, que constitui objecto de estudo na presente investigação são as Actividades Laboratoriais (ALs).

Com a evolução das Ciências e com as inovações nos currículos educacionais em Moçambique, tornou-se importante a valorização das actividades laboratoriais na área de Ciências Naturais (MEC, 2009), com vista a desenvolver no aluno, as capacidades e habilidades para a transposição dos conhecimentos científicos adquiridos para a Sociedade.

O PEA depende, para além dos recursos humanos (professores), também de recursos materiais, tais como o livro escolar, que dada a sua importância, torna-se indispensável. Desta forma, torna-se relevante a integração destas actividades nos livros escolares e a sua consideração no processo de selecção, embora estudo realizado por Frison et al (2009), mostre a complexidade do processo e exija a definição de critérios específicos que darão significância ao PEA em Ciências.

### **Objectivo geral**

Este trabalho tem como principal objectivo, analisar as características das actividades laboratoriais propostas pelos livros escolares de Biologia da 8ª Classe, as concepções e as representações práticas dos professores sobre a utilização destas actividades no ensino.

### **Revisão da literatura**

#### **Actividades Laboratoriais no Ensino de Biologia**

Que as ALs motivam os alunos para a aprendizagem é uma concepção da maior parte dos intervenientes do PEA, que justificam as suas práticas e a tipologia das ALs desenvolvidas em muitas escolas. Com estas ou outras concepções, sobre o papel das ALs no PEA, é inegável a utilização de ALs no ensino das Ciências e, para Figueiroa (2001), o laboratório apresenta-se

como um ambiente que garante uma maior interacção entre os alunos, sentindo-se incentivados a aprender com base em desafios que lhes são colocados. Este carácter das ALs facilita a concretização de uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem (Dourado, 2005).

Acredita-se que as ALs, como um método de ensino das Ciências Naturais, poderão contribuir para a melhor compreensão dos processos biológicos por parte dos alunos, podendo proporcionar a aquisição de técnicas laboratoriais, melhoramento da sua compreensão acerca dos conceitos científicos, considerando também o aspecto motivacional (Rosito, 2000).

Na disciplina de Biologia, tal como acontece nas outras de Ciências Naturais do Ensino Secundário, as ALs são na maioria das vezes desenvolvidas apenas para a confirmação de teorias e leis expostas pelo professor e poucas vezes como via para a construção de um novo conhecimento por parte dos alunos (Borges, 2002). Ainda de acordo com Borges (2002), o que falta nos professores de Biologia é a definição de objectivos claros ao escolherem ALs para realizarem com seus alunos. Todo tipo de AL realizada pode desempenhar um papel importante na aprendizagem, desde que os objectivos da realização da mesma sejam claramente definidos pelo professor.

Várias ALs desenvolvidas durante as aulas na 8ª classe visam a determinação do que acontece e não como acontece (Leite, 2006), realizadas em função de um conteúdo já abordado teoricamente. Para todas ALs, independentemente do tipo de conteúdo abordado, há sempre um guião do tipo “receita” que o professor orienta os seus alunos a segui-lo ou ele próprio segue, em caso de demonstrações. Borges (2002), defende a organização de ALs de uma forma mais aberta sem nenhuma imposição do que o aluno deve ou não fazer, garantindo deste modo o espírito investigativo.

### **Os livros escolares de Biologia**

O livro escolar (termo muito usado em Moçambique), também chamado, *Manual escolar* (Figueiroa, 2001; Sousa, 2009) ou ainda *Livro Didáctico* (Nuñez, et al, 2003; Xavier, et al 2006; Neto & Flacalanza, 2003; Vasconcelos e Souto, 2003), é o principal recurso de que o professor dispõe para a orientação das suas actividades de ensino (Nuñez, et al, 2003) e um elemento influenciador de todo PEA, principalmente da prática docente, pois continua prevalecendo como o principal instrumento de trabalho do professor (Figueiroa, 2001; Leite, 2006).

Os especialistas em educação de quase todos os países do mundo, reconhecem que o livro escolar é o meio didáctico mais utilizado (Figueiroa, 2001), sendo que as suas características, podem dificultar ou facilitar a aprendizagem dos alunos (Silva, 2001). É um facto inegável a

ligação entre os livros escolares e o PEA, existindo na mente de muitas pessoas a impossibilidade de ensinar e de aprender sem o livro escolar, pois é neste instrumento em que os professores e alunos encontram alguma segurança no que ensinam e no que aprendem respectivamente (Pereira, 2010). Embora não existam no nosso país investigações notáveis ligadas à utilização dos livros escolares, investigadores de outras partes do mundo consideram o livro escolar o principal determinante da natureza da actividade científica desenvolvida na sala de aula.

Em Moçambique, os livros escolares de todas as disciplinas curriculares do Ensino Secundário Geral, são produzidos por autores convidados pelas diferentes editoras existentes no país. Estes livros produzidos são submetidos à Comissão de Avaliação do Livro Escolar (CALE) do MINEDH (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano), onde são avaliados de acordo com o Artigo 5 (Áreas e Critérios de Avaliação) do Regulamento de avaliação dos Livros Escolares. Constituem as áreas de avaliação as seguintes:

- a) *Curriculum* e conteúdo;
- b) Abordagem Metodológica e Língua;
- c) Valores e Questões Transversais;
- d) Estrutura e Organização.

Os critérios de avaliação estão definidos no Formulário de Avaliação aprovado pelo Ministro da Educação. Uma vez aprovados, os livros são colocados à disposição dos professores para que estes façam a sua avaliação, entretanto, esta avaliação difere de escola para escola, não só pela sua realidade contextual, mas pelo ponto de vista dos professores e pelas suas perspectivas no ensino da disciplina de Biologia. De acordo com esta realidade, cada grupo de professores da disciplina em diferentes escolas optam por um/uns, podendo desta maneira adoptar mais do que um livro para a mesma disciplina.

Em Moçambique, a utilidade e importância dada ao livro de Biologia, não difere dos livros de outras disciplinas. O livro de Biologia destinado ao aluno, é fonte de conteúdos “fíéis” aos programas de ensino, havendo muitas vezes inserção de figuras, imagens, representações biológicas e questionários relacionados com os diversos conteúdos. Entretanto, Vasconcelos & Souto (2003), referem que os livros de Ciências têm uma função que os difere dos demais, estimulando a análise de fenómenos, o teste de hipóteses e a formulação de conclusões.

De acordo com Nuñez et al (2003), os livros escolares devem responder às exigências actuais da educação, passando desta forma a ser um instrumento que promove a capacidade de resolução de problemas e o desenvolvimento de competências. Havendo necessidade de

desenvolver actividades laboratoriais ou de outro tipo, os livros escolares tornam-se a fonte das mesmas, de modo que o aluno possa ter um instrumento que lhe oriente em caso de desenvolvimento destas actividades mesmo na ausência do professor. Ademais, o livro do aluno deve ser um instrumento capaz de promover a reflexão sobre os múltiplos aspectos da realidade e estimular a capacidade investigativa do aluno, para que ele assuma a condição de agente construtor do seu próprio conhecimento (Vasconcelos e Souto, 2003).

### **Metodologia**

A pesquisa envolveu dois estudos. Um com os livros escolares de Biologia da 8ª classe, e o outro com os professores da mesma disciplina e classe, das escolas da cidade de Maputo. O primeiro estudo consistiu em três etapas:

**1ª: Levantamento dos livros escolares de Biologia da 8ª classe mais usados nas escolas;**

Foram seleccionados três livros de Biologia da 8ª classe, a saber:

- **Livro A** (Plural Editores. Laurinda José Titoce e PedroAlberto Cossa). *Biologia 8ª Classe*.
- **Livro B** (Texto Editores. Cristina Loforte). *B8, Biologia 8ª Classe*.
- **Livro C** (Editora Longman. António da Costa Diakos e Ivaldo Quincardete). *Saber Biologia*.

**2ª: Verificação de ALs nas diferentes unidades didácticas nos livros em estudo**

Foram analisados os três livros seleccionados e verificou-se que em cada unidade temática existem actividades laboratoriais propostas.

**3ª: Análise das actividades laboratoriais propostas pelos livros por unidade didáctica**

Esta fase consistiu numa análise exaustiva e incidiu sobre as características (tipologia) dos protocolos/guiões e do número de actividades propostas em cada unidade.

Como forma de dar mais ênfase e relevância a pesquisa, fez-se ainda uma análise comparativa entre os livros de Biologia quanto ao número de propostas em cada unidade e à tipologia.

Os parâmetros de análise dos protocolos são os propostos por Leite e Coelho (1997); Figueiroa (2001); Sousa (2009) centrando-se em dois aspectos:

**1º:** O principal objectivo que a AL permite atingir, o qual conduzirá à definição do tipo de ALs proposto;

**2º:** O nível de abertura da AL. O qual informa acerca do envolvimento procedimental e conceptual que a AL exige do aluno.

No estudo feito com os professores de Biologia na 8ª classe participaram 14 professores de 7 escolas secundárias da cidade de Maputo, nomeadamente, Josina Machel, Francisco Manyanga, Colégio Kitabu, Zedeguias Manganhela, Malhazine, Laulane e Quisse Mavota, para as quais foram atribuídos os códigos K, J, F, Z, M, L e Q, respectivamente. Da amostra (que corresponde ao universo dos professores de Biologia 8ª classe, nas escolas seleccionadas), 8 professores são Licenciados em Ensino de Química-Biologia (cursos bivalentes oferecidos desde a criação da UP até 2004), quatro (4) Licenciados em Ensino de Biologia, um (1) Licenciado em Veterinária, mas com a formação em docência para Biologia e Química, um (1) com o nível básico.

## **Resultados e discussão**

### **Análise das ALs propostas pelos livros escolares de Biologia da 8ª classe**

Todos os livros analisados estão estruturados em unidades temáticas previstas no programa de ensino da 8ª Classe.

### **ALs nas diferentes Unidades Didáticas**

Os livros de Biologia analisados apresentam propostas de ALs, embora em número reduzido. Dos resultados encontrados, nenhum dos três livros apresenta proposta de ALs na unidade 1 (*Biologia como Ciência*) e na unidade 5 (*Reprodução e Saúde Sexual*). A Unidade 3 é que possui um número relativamente maior de propostas de ALs, porém todas as actividades estão relacionadas com o tópico que aborda conteúdos sobre a “*Composição dos Alimentos*”. Contudo, este número é insignificante olhando para o número de conteúdos temáticos que a unidade apresenta.

De acordo com os programas de ensino, a unidade I (Biologia como Ciência) aborda assuntos relacionados com os seres vivos, desde o método de estudo da célula, com vários conteúdos, até à importância da Biologia para a sociedade, porém, nenhuma AL é proposta sobre estes assuntos. Resultados encontrados por Goldbach (2009), num estudo com livros de Biologia do ensino médio, mostram, por um lado, que a maior parte apresenta um número baixo

de actividades laboratoriais e, por outro lado, a ausência de propostas de AL em determinadas unidades temáticas. Este é um facto também observado por Figueiroa (2001), em seu estudo com livros escolares de Ciências Naturais.

Existe uma fraqueza numérica muito maior de ALs no livro A, em relação aos outros dois (B e C) por unidade. O livro B apresenta um número relativamente maior de propostas na 3ª unidade didáctica, distribuídas pelos diferentes conteúdos temáticos. Estes dois livros apresentam ainda uma proposta de actividade na unidade didáctica 4 (*Sensibilidade e regulação*), contrariamente ao livro A. A desigualdade no que concerne a frequência das ALs nos diferentes livros analisados, é um resultado obtido por Figueiroa (2001) e por Sousa (2009) em seus estudos com manuais de Ciências Físico-Químicas.

### Tipos de ALs propostas pelos livros escolares

Para a classificação das ALs propostas pelos livros, tomou-se como base a classificação de Silva & Leite (1997), também adoptada por Leite (2001), Figueiroa (2001 e Sousa (2009). Estes autores agrupam as ALs, de acordo com os objectivos a serem alcançados em seis tipos: exercícios, actividades para a aquisição de sensibilidade acerca dos fenómenos, ilustrativas, orientadas para determinação do que acontece e Prevê-Observa-Explica-Reflecte (com ou sem procedimentos apresentados). A tabela abaixo mostra os diferentes tipos de ALs existentes nos livros analisados.

**Tabela 1:** Tipos de ALs por livro analisado

Tipo de Actividade	Manual		
	A	B	C
Investigação	-	-	-
Prevê-Observa-Explica-Reflecte	-		-
Actividades orientadas para determinação do que acontece		2	
Actividades ilustrativas	1	5	5
Exercício	-	-	-
Actividades para aquisição de sensibilidade acerca dos fenómenos	1	1	

Da tabela 1 pode-se verificar que os livros de Biologia em uso nas escolas apresentam quase sempre propostas de ALs do tipo ilustrativas e orientadas para a *determinação do que acontece*, verificando-se ausência de outros tipos de actividades. Resultados similares foram encontrados por Figueiroa (2001), em seu estudo com manuais escolares de Ciências da

Natureza do 5º ano de escolaridade. De acordo com a mesma autora, estas actividades, apesar de terem a vantagem de dar aos alunos uma sensação de descoberta, é bom ter-se em mente que ao realizar-se actividades deste tipo o aluno não está a fazer uma descoberta científica e não está a aprender a trabalhar como cientista. Este é um tipo de actividade que visa a construção do conhecimento conceptual e não garante ao aluno nenhuma autonomia nem habilidades na execução e manipulação de instrumentos, pois limita-se a seguir o que está descrito nos procedimentos da actividade proposta. Muitos investigadores têm criticado os livros escolares que propõem ALs acompanhadas de um guião de procedimentos do tipo “receita de cozinha” para determinação do que acontece, pois em nada contribuem para a promoção de atitudes científicas. Este tipo de actividades é, segundo autores como Reis (1996) e Leite (2001), responsável pela incompatibilidade entre as mesmas e os objectivos preconizados pelos actuais currículos de Ciências.

Desta maneira, os livros de Biologia da 8ª classe em uso estão longe de alcançar um dos objectivos da reforma curricular do Ensino Secundário Geral, que é o desenvolvimento de competências<sup>2</sup>:

No ESG1, a aprendizagem da Biologia visa desenvolver habilidades nos alunos, que lhes permitam aplicar os conhecimentos na resolução de problemas específicos, quer da disciplina, quer da vida social, mediante observações, realização de experiências, excursões, manipulação de instrumentos (MEC, 2007, p. 44.)

## **Resultado das entrevistas aos professores de Biologia das Escolas Secundárias da Cidade de Maputo**

### **Concepções dos professores em relação as ALs**

Relativamente às concepções dos professores sobre as ALs, os resultados mostram uma diversidade de concepções em relação a importância das ALs no ensino dos conteúdos de Biologia entre os professores entrevistados. Podemos constatar que 6 professores (Z2, F2, F3, L1, L2 e Q). consideram as ALs importantes, pois estas melhoram a compreensão dos conteúdos. Resultados similares foram encontrados por Dourado (2005), em seu estudo com professores estagiários de Biologia e Geologia em Portugal, onde estes apontam como razões da implementação das ALs, o aumento do nível de compreensão dos conteúdos pelos alunos.

Três professores (M1, M2 e Q) referiram-se ao carácter motivador das ALs. Estudos de autores como Camuendo (2006 e Sousa (2009), relacionados com a ALs no PEA, mostram que estas têm um carácter motivador, pelo simples facto de o aluno sair da sala de aulas normal para



um laboratório, despertando-lhe curiosidade e interesse em querer perceber o que é e como é feito. É motivador ainda pelo facto do aluno sentir-se “livre”, pois pode manipular e questionar sobre a actividade que executa.

A realidade do nosso país, confirmada em certa medida com os resultados do presente estudo, mostra que são muito poucos os professores que desenvolvem ALs no PEA, fazendo com que o aluno passe por vários anos de escolaridade sem nunca ter entrado num laboratório ou visto a demonstração de alguma actividade. Assim sendo, independentemente do tipo de actividade que o aluno desenvolve, este fica motivado, pelo facto de algumas, se não muitas vezes, tornar-se uma novidade este método de aprendizagem de processos e fenómenos naturais.

A realidade descrita é mais notória em escolas públicas (não apenas as envolvidas no estudo). Em algumas escolas privadas do nosso país, como é o caso de uma envolvida no presente estudo (Escola K), torna-se “obrigatório” que o professor realize com os seus alunos actividades práticas, quer laboratoriais ou de outro tipo. A grande maioria das escolas públicas, mesmo com laboratórios concebidos, estes não são utilizados, por vários factores e não por falta de professores qualificados, pois estes professores são os mesmos que trabalham em escolas privadas.

A importância e o impacto das ALs no PEA são claros para muitos professores de Ciências Naturais, porém a realidade escolar, de um lado, e as atitudes dos professores, de outro, fazem com que a componente prático-laboratorial não se desenvolva, tornando assim o ensino das Ciências Naturais igual ao ensino de Literatura ou de Ciências Sociais. Galiuzzi et al, (2001) e Gil Perez et al, (2002), afirmam que as actividades experimentais, embora aconteçam pouco nas salas de aula, são apontadas como a solução que precisaria de ser implementada para a tão esperada melhoria no ensino de Ciências.

Uma outra questão colocada nesta secção, esteve relacionada com a existência ou não de uma forma ideal de usar as ALs, em que a maior parte dos professores limitou-se em “gesticular” (difícil de interpretar por uma entrevista), um pequeno sorriso, não tendo dito nada, porém dois professores responderam o seguinte:

P1/ F: *“No horário devia-se colocar um dia de práticas”.*

P2/ K: *“A forma ideal de usar as ALs, têm a ver com o seu enquadramento, portanto, as ALs devem ser bem enquadradas nos respectivos conteúdos teóricos”*

A atitude dos restantes professores face à questão ligada a existência de uma forma ideal de usar as ALs, mostra que estas não são as pessoas indicadas para responderem à esta questão,

pois são professores que não desenvolvem ou nunca reflectiram sobre o assunto levantado nesta pesquisa.

Resultados obtidos por Sousa (2009) em seu estudo com professores de Física e Química mostram que estes referem que não existe uma forma ideal de usar as ALs, porém um dos envolvidos no estudo apontou que estas devem estar de acordo com as aulas teóricas. Esta última opinião relaciona-se com a segunda resposta obtida no presente estudo, em que para este professor, a forma ideal seria o bom enquadramento das ALs.

Borges (2002), afirma que é necessário aliar sempre a teoria e a prática, criando uma relação entre estas duas componentes, de forma que se garanta a integração dos conhecimentos, tanto teóricos assim como práticos pelos alunos.

Um dos professores (P1/F), referiu que para ele a forma ideal seria a organização do horário semanal de forma a que se reservasse um dia para aulas práticas/laboratoriais. Sendo a reduzida carga horária na disciplina de Biologia um factor pelo qual alguns professores justificam a não realização das ALs, era de se esperar que este tipo de resposta surgisse, embora não relevante para o objectivo da questão colocada.

Um outro professor (P2/K) considera como forma ideal de usar as ALs, o seu enquadramento nos conteúdos abordados. Esta ideia foi encontrada por Dourado (2005), em seu estudo com os professores estagiários, em que do grupo de professores envolvidos um afirmou não ter implementado ALs durante o estágio, por não ter conseguido adequar a nenhum dos conteúdos abordados.

Estas concepções demonstram a existência de uma linha fixa no desenvolvimento de ALs pelos professores, em que estas são usadas para a confirmação do que foi abordado teoricamente e nunca para o desenvolvimento de competências técnicas e do *skill* cognitivo. Resultados relacionados, foram obtidos por Leite e Esteves (2005), em seu estudo com estudantes de graduação do curso de formação de professores, em que apresentam como proposta para a melhor compreensão das evidências de uma determinada AL pelos alunos, ensinar o conteúdo científico correspondente antes de entrar na actividade. Este método impede ao aluno de desenvolver a capacidade de interpretação de factos e de retirar as suas próprias conclusões sobre determinados fenómenos ou processos.

## **Representações sobre as práticas dos professores relativamente às Actividades Laboratoriais**

Nesta secção foi nossa intenção conhecer as práticas dos professores relativamente às ALs, especificamente com o intuito de saber se as Als são desenvolvidas na sala de aula, bem como a frequência com que elas são desenvolvidas. Foi ainda de interesse nesta secção saber com que objectivos os professores desenvolvem as ALs nas suas aulas e que material editorial serve de apoio para a preparação das mesmas, assim como a sua tipologia e o momento de abordagem dos conteúdos em que são desenvolvidas.

Em relação à primeira questão, ligada ao uso de ALs nas aulas, oito (8) professores afirmaram que não usam por razões como: falta de laboratório, de materiais e de tempo. Somente cinco (5) dos professores das escolas K, M e Q, afirmaram que sim.

A falta de laboratório, indicada como razão para a não realização das ALs, não é real, pois, duas delas (J e F) têm salas concebidas para laboratório, porém não são usados mantendo-os fechados, alegando a falta de técnicos para a gestão dos mesmos. Gonçalves e Marques (2006), em seus estudos sobre a actividade prático-experimental no Brasil, mostram que os professores revelam-se pouco satisfeitos, em geral, com as condições infra-estruturais (laboratórios) de suas escolas, principalmente aqueles que actuam em escolas públicas, justificando desta forma o não desenvolvimento de actividades laboratoriais.

Às perguntas subsequentes desta secção, apenas responderam os mesmos professores que disseram “sim” à primeira, pois dela dependiam as outras, que são: a frequência com que o professor usa e como usa as ALs nas aulas. O último aspecto aborda sobre: o objectivo das ALs realizadas; material editorial em que os professores se apoiam para preparar as actividades; existência ou não de um protocolo para acompanhar as actividades e sobre o momento de abordagem dos conteúdos em que se desenvolvem ALs com os seus alunos.

Na tabela 2 está sistematizada a frequência com que são desenvolvidas as ALs pelos professores:

**Tabela 2:** Frequência com que os professores utilizam as ALs nas aulas N=5

<b>Uso das ALs</b>	<b>Freq.</b>
Pelo menos duas por semestre	4
Uma a duas por semestre	1

As respostas representadas na tabela 2 foram dadas pelos dois (2) professores da escola K, escola M e a última pelo único professor da escola Q. Olhando os resultados apresentados na tabela, pode-se afirmar que as ALs são pouco frequentes nas escolas onde elas são implementadas. Estes resultados assemelham-se aos encontrados por Dourado (2005), em seu estudo com professores estagiários, em que referiram ter realizado uma a duas ALs durante o seu trabalho de estágio.

Para a terceira questão, ligada às práticas dos professores, estes dizem que realizam as ALs de acordo com o programa de ensino, adaptando-as às condições existentes na escola e buscando também outro tipo de actividades.

Foi pedido aos professores que se referissem aos objectivos pelos quais desenvolvem as ALs e os resultados mostram que o único objectivo que os professores procuram alcançar com o desenvolvimento das ALs está ligado à confirmação de teorias, como usualmente têm dito “ligação da teoria à prática”, apresentando afirmações do tipo:

K1: *“Aliar a teoria a prática”*

K2: *“Fazer uma ligação entre a teoria e a prática”*

M1: *“Confirmação das teorias”*

A realização de ALs para a confirmação de teorias poderá até certo ponto ser aceitável para as classes iniciais do ensino secundário, como é o caso da classe em estudo, pois visam desenvolver o domínio conceptual, procedimental e motivacional. Contudo, este tipo de actividade não responde às perspectivas defendidas para o ensino de Ciências Naturais, no que tange a prática de metodologias que levam à construção do conhecimento científico.

As actividades com o único objectivo de confirmação de teorias e leis, normalmente são executadas pelo professor e demonstradas aos alunos, ou se os alunos são envolvidos, estes não fazem nenhum exercício, seguindo apenas um protocolo do tipo “receita de cozinha,” em que o nível de envolvimento cognitivo é muito reduzido. Para Borges (2002), a realização de ALs com este objectivo é enganoso, pois o sucesso da actividade é garantido por uma preparação prévia adequada. Um aspecto crítico sobre a realização de ALs com o objectivo de confirmação de leis e teorias referido por Hodson (1998), citado por Borges (2002), é que o aluno logo percebe que sua experiência deve produzir o resultado previsto pela teoria, ou que alguma regularidade deve ser encontrada.

Dois professores não se referem a este objectivo, mas apontam como principal objectivo da realização das ALs, melhorar a percepção dos conteúdos abordados e a promoção de uma

aprendizagem sólida. Seguem-se abaixo as afirmações dos professores relativamente aos objectivos por eles defendidos:

J1: *“Reduzir o grau de abstracção e desenvolver uma aprendizagem sólida”*

Q: *“Melhorar a percepção dos conteúdos”*

Sousa (2009), obteve resultados similares, embora no seu estudo todos professores envolvidos tenham afirmado realizar ALs, o que não aconteceu no presente estudo. Um outro aspecto de relevo, encontrado pela autora é que um dos professores envolvidos no estudo, indica como objectivo da realização de ALs com os seus alunos, a construção de conhecimento científico em detrimento de confirmação de teorias. Este último aspecto, encontrado pela autora em seus estudos, mas infelizmente não encontrado neste nosso, poderá estar ligado aos diferentes contextos em que as pesquisas foram desenvolvidas, porém trata-se de uma concepção muito valiosa. Estas ideias são secundadas por Borges (2002), ao defender que *“o laboratório pode proporcionar aos alunos o desenvolvimento do carácter investigativo, na medida em que por si, podem planear actividades para testar hipóteses levantadas, de forma a produzir resultados confiáveis”*. Para que este objectivo seja alcançado no nosso contexto, é necessário por um lado, que haja investimento suficiente na concepção de espaços laboratoriais e na aquisição de diversos materiais, e por outro lado, que os fazedores e implementadores dos currículos de ensino de Ciências valorizem as ALs como parte integrante desta área, concedendo mais tempo lectivo às respectivas disciplinas no geral e particularmente à Biologia.

Para a questão relacionada com o tipo de material em que os professores se apoiam para desenvolver ALs com os seus alunos, todos os professores que desenvolvem alguma AL nas aulas, tem com fonte os livros escolares, buscando os respectivos protocolos ou guiões apresentados para desenvolverem com os seus alunos.

Os resultados obtidos no presente estudo assemelham-se aos obtidos por Dourado (2005), e por Sousa (2009), em que a maior parte dos professores envolvidos em seus estudos apontaram os manuais escolares como a principal fonte dos protocolos utilizados pelos professores para a execução de ALs. Em todo PEA e, particularmente, no Ensino Básico e Secundário, o professor limita-se a um único recurso para a busca de actividades a desenvolver nas suas aulas com os alunos e Leite (2006), afirma que os manuais são uma das principais fontes de actividades laboratoriais que os professores implementam em todos os níveis de ensino e que a maior parte destes parece não introduzir alterações nos protocolos disponibilizados pelos manuais.

Os professores devem ter a capacidade, para além de criticar os protocolos, adaptá-los às condições existentes em diferentes escolas. Devem ter em mente que os protocolos de ALs propostos pelos livros escolares referem, na maioria das vezes, materiais e condições de um laboratório ideal e não o real. A realidade das escolas do nosso país, em particular, é um grande factor para que os mediadores do PEA sejam dinâmicos e criativos na busca de meios alternativos para o desenvolvimento de actividades práctico-laboratoriais com os seus alunos.

### **Caracterização das opiniões dos professores relativamente ao critério de selecção e adopção dos livros escolares de Biologia**

Para esta secção foi de interesse caracterizar as opiniões dos professores relativamente à adopção dos livros escolares, cujas perguntas colocadas estiveram intrinsecamente ligadas aos livros escolares de Biologia. Entre os livros de Biologia da 8ª Classe adoptados pelas escolas, encontram-se os das seguintes editoras: Plural, Texto e Longman. Porém, na sua maioria, as escolas adoptam o livro da Plural editores e apenas em uma escola foi encontrado o livro da editora Longman.

Quanto ao envolvimento dos professores no processo de selecção de livros escolares de Biologia, apenas 1 (um) professor afirmou já ter participado no processo. Embora a maioria nunca tenha participado, afirma ser consultada a cada final de ano sobre qual dos livros adoptar para utilização no ano seguinte. Este é um aspecto fundamental, pois o professor é o indivíduo que faz o uso do livro junto com os seus alunos e consegue ver as fraquezas e as forças de um determinado livro durante o seu uso e/ou análise.

Sete (07) dos professores entrevistados afirmaram não conhecer os critérios usados para a selecção dos livros adoptados pelas escolas. Entretanto, 3 professores, (J2, Z1 e Z2), referem a concordância dos conteúdos apresentados pelos livros escolares com os programas de ensino, apresentando as seguintes opiniões:

J2: *“Concordância dos conteúdos com o programa de ensino.”*

Z1: *“A relação entre os conteúdos com os programas de ensino.”*

Z2: *“Desde que os conteúdos estejam de acordo com os programas de ensino.”*

Resultados similares foram obtidos por Frison et al (2009), em seu estudo com Licenciados dos cursos de Química e Ciências Biológicas no Brasil, que consideram a relação estabelecida entre o índice de conteúdos apresentados pelos livros escolares e os listados nos planos de ensino, como o principal critério utilizado.

Outras três opiniões referem-se à apresentação gráfica, como um factor determinante na escolha de um livro. Segundo os mesmos, as imagens devem ser atraentes para os alunos.

Os resultados obtidos, assemelham-se aos de um estudo realizado por um grupo de pesquisadores “FORMAR-Ciências” com professores das escolas públicas do Brasil, referido por Neto & Fracalanza (2003) em que, de entre os aspectos por eles considerados para a selecção dos livros escolares, podem-se destacar as ilustrações com qualidade gráfica, visualmente atraentes e a integração dos conteúdos e assuntos abordados. Porém eles acrescentam um aspecto muito importante, que é a presença de actividades experimentais de fácil realização e com material acessível, sem representar riscos físicos aos alunos. No presente estudo pode-se considerar que estes desprezam a componente experimental nos livros, como um dos aspectos a serem considerados no processo de selecção. Analisando este facto, não se pode encontrar diferenças entre os critérios de avaliação dos manuais de Ciências Naturais e os das demais disciplinas, como Português, História, Geografia, entre outras.

Há necessidade de preparar os professores de Ciências Naturais e de Biologia, em particular, enquanto elementos de decisão final quanto à adopção dos livros, implementadores dos currículos e mediadores do PEA, sobre os critérios mais específicos a serem considerados para uma melhor avaliação dos livros existentes, pois os livros escolares editados nos últimos anos, embora registem melhorias, limitam-se ao aspecto gráfico, correção de erros conceptuais e na eliminação de preconceitos, tal como refere Amaral e Megid Neto, (1997) apud Neto e Fracalanza (2003).

Na produção de um livro escolar é importante que se espelhe metódica e didacticamente o carácter científico da disciplina em causa, por um lado e, por outro lado, e de acordo com Núñez, et al (2003), nele a Ciência se deve apresentar como fruto da construção humana, contextualizada e dinâmica e não como produto fechado, como racionalidade objectiva, única, que mutila o pensamento das crianças.

No que diz respeito a existência ou não de ALs nos livros escolares adoptados pelas diferentes escolas, todos professores das diferentes escolas afirmaram que existem, apesar de alguns considerarem estas muito poucas.

## **Representações das práticas dos professores relativamente às actividades laboratoriais presentes nos livros escolares de Biologia adoptados nas escolas**

As questões colocadas nesta secção estão relacionadas com a realização de ALs propostas pelos livros escolares, com a tipologia mais frequente e ainda com a avaliação que os professores fazem acerca das mesmas.

À questão ligada a realização das ALs, sete (07) professores responderam que não realizam pelas razões já apresentadas nas secções anteriores e os outros sete (07) afirmaram que realizam.

Quanto a tipologia das ALs presentes nos livros, todos afirmam que as predominantes são aquelas cujos procedimentos são apresentados ou descritos nos guiões e cujos resultados são apresentados (ilustrativas e orientadas para a determinação do que acontece) aos alunos e as do tipo P.O.E.R<sup>14</sup> não aparecem. Entretanto, os professores avaliam positivamente as ALs propostas pelos livros, embora para alguns estes pudessem ser enriquecidos. Leite (2001), afirma ser uma constante a ausência das actividades do tipo P.O.E.R. Segundo a mesma autora, as actividades deste tipo, presentes nos livros escolares, seriam um bom auxílio à mudança das práticas docentes e, como consequência, dariam um grande contributo para a promoção do ensino e aprendizagem das Ciências.

Algumas concepções que os professores têm é que uma boa AL é aquela em que os procedimentos e as conclusões são apresentados nos protocolos, podendo esta ser uma razão para que os professores envolvidos no estudo considerassem como sendo boas.

Destes resultados destacou-se a resposta de um dos professores da Escola K, que diz que as ALs são fracas. Este professor é um dos que durante a entrevista terá afirmado realizar as ALs, não só baseando-se nos livros escolares, mas em alguns manuais portugueses. De facto, um professor que desenvolve ALs com os seus alunos, não com o único objectivo de confirmação de teorias, ou determinação do que acontece, mas também para a determinação do porquê que acontece e com um olhar crítico, encontrará as lacunas que os livros apresentam neste aspecto.

### **Considerações finais**

A análise dos resultados de cada um dos estudos realizados em função dos objectivos preconizados, permitiu chegar às seguintes conclusões:

---

<sup>14</sup> Actividade laboratorial do tipo Prevê, Observa, Explica e Reflecte.



- Os três livros de Biologia analisados apresentam actividades laboratoriais, porém não para todas as unidades temáticas. Entre estes livros, existe uma semelhança no que concerne as unidades temáticas que incluem propostas de ALs e para as que não incluem, concentrando maior número de actividades na unidade temática “*Metabolismo no organismo humano*”; e um número muito reduzido na unidade temática “*sistema ósseo-muscular*.”
- Foi de notar que nos livros analisados predominam actividades ilustrativas, incluindo também em número bastante reduzido as orientadas para determinação do que acontece, com um baixo nível de abertura.
- Ainda relacionado com um dos objetivos da investigação, concluiu-se que o tipo de ALs proposto pelos livros escolares analisados que, concidentemente são de uso nas escolas envolvidas no estudo, não se relacionam com as perspectivas defendidas para o uso do laboratório no ensino das Ciências, em geral, e de Biologia, em particular, na medida em que o seu principal objectivo é o reforço de conhecimento conceptual dos alunos, com baixo nível de abertura, pouco viradas ao desenvolvimento de competências e a construção de novos conhecimentos.
- Todos os professores envolvidos no estudo reconhecem a importância do uso de ALs no processo de ensino, porém uma boa parte destes não as desenvolve, indicando como razões, o factor material, espacial e tempo. Por este motivo as ALs tornam-se pouco frequentes nas aulas de Biologia, tendo-se realizado no máximo duas (2) por ano, nas escolas onde são desenvolvidas.
- A adopção dos livros escolares de Biologia, não depende do tipo de ALs neles propostos. O que determina a adopção é o volume do conteúdo e a sua concordância com os programas de ensino da disciplina.

### **Referências**

- AMARAL, Ivan A. et al. *Algumas tendências de concepções fundamentais presentes em colecções didácticas de Ciências de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries*. In: Encontro Nacional de Pesquisadores de Educação em Ciências, 1999.
- BORGES, Tarciso, A. "Novos rumos para o Laboratório Escolar de Ciências". In: *Cad. Brás, Ens. Fís.* Vol.19, no 3; 2002.

- CAMUENDO, Ana Paula.L.A. *Impacto das experiências laboratoriais na aprendizagem dos alunos, no ensino de Química*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica (Brasil) em convénio com a Universidade Pedagógica (Moçambique), 2006.
- DOURADO, Luís. "Trabalho Laboratorial no Ensino das Ciências: Um Estudo sobre as Práticas de futuros Professores de Biologia e Geologia" In: *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, nº Extra. VII Congresso, 2005.
- FIGUEROA, Alcina M.S.Mota. *Actividades laboratoriais e Educação em Ciências. Um estudo como os manuais de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade e respectivos autores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, 2001.
- FRISON, M.D. et al. *Livro Didáctico como Instrumento de Apoio para a Construção de Propostas de Ensino de Ciências Naturais*. Trabalho apresentado em VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009.
- GALIAZZI, M.C. "Objectivo das actividades experimentais no ensino médio. A pesquisa colectiva como modo de formação de professores de Ciências". In: *Revista Ciência & Educação*. Vol. 7, 2001.
- GIL PEREZ, D. et al. "Problema, teoria e observação em ciência: Para uma reorientação epistemológica da educação em ciência". In: *Revista Ciência & Educação* (Bauru) 2002.
- GOLDBCH, et al. "Practice Activities in recent Biology textbooks: reserches an thinking". In: *Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia*. Vol.1, 2009.
- GONÇALVES, F & MARQUES, C. "Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de Química". In: "Investigações em ensino de Ciências". Vol. 11, n 2, 2006.
- LEITE, L. "Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências". In: CAETANO, H.V; SANTOS, M.G. *Cadernos Didácticos de Ciências*. Lisboa, Departamento do Ensino Secundário do Med, 2001 (77-96), 2001.
- LEITE, L. & ESTEVES, E. *Actividades Laboratoriais e Evidencias Indirectas. Um estudo com futuros professores*. Universidade do Minho, Braga; 2005.
- LEITE, L. "Da complexidade das actividades laboratoriais à sua simplificação pelos manuais escolares e às consequências para o ensino e aprendizagem das Ciências". Trabalho apresentado em XIX Congresso ENCIGA. In *Boletim das Ciências*, Póvoa de Varzim; 2006.
- NETO, Jorge Megid & FRACALANZA, Hilário. "O Livro Didático de Ciências: Problemas e Soluções". In: *Revista Ciência e Educação*. Vol.9, nº2, 2003.

- NÚÑEZ, Isauro Beltán, et al. "A seleção dos Livros didáticos: Um saber Necessário ao Professor; o caso do Ensino das Ciências". In: *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil , 2003.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto Editora, 2001.
- PEREIRA, A. B. "Manuais escolares: Estatuto e funções". In: *Revista Lusófona de Educação*. Portugal; 2010.
- ROSITO, B. A.. "O ensino de Ciências e a experimentação". In: MORAES, R. (Org.), *Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões epistemológicas e Metodológicas*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.
- SILVA, J.L.J Da. *A Construção de Conhecimento em Manuais Escolares de Ciências*. Universidade do Minho; 2001.
- SILVA, José, L.C.DA & LEITE, L. "Actividades laboratoriais em Manuais escolares: proposta e critérios de análise". In: *Boletim das Ciências- Comunicação* apresentada no X Congresso de ENCIGA, 1997.
- SOUSA, Mafalda Sofia Gomes. *As actividades laboratoriais e a adopção dos Manuais Escolares de Ciências Físico-Químicas: Uma investigação centrada no tema Viver Melhor na Terra*. Dissertação de Mestrado; Universidade do Minho, 2009.
- VASCONCELOS, S. D. e SOUTO, E. "O Livro Didático de Ciências no Ensino Fundamental- Proposta de critérios para Análise do Conteúdo Zoológico". In: *Revista Ciência & Educação*. Vol.9; 2003.

#### **Documentos Consultados:**

- MINED. *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015*. Aprovado na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, República de Moçambique, Novembro, 2009.
- Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Instituto para o Desenvolvimento da Educação (INDE). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). Documento orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de estudo e Estratégia de implementação*. Moçambique, Novembro, 2007.
- MINED. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Aprovado pelo Conselho de Ministros, 2012.

## Livro didáctico de Geografia em Moçambique: passado, presente e desafios

Stela Mithá Duarte<sup>15</sup>

### Resumo

O artigo tem como objectivo analisar o processo de desenvolvimento do livro didáctico de Geografia ao longo da História da educação em Moçambique, assim como os actuais desafios. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica e documental e a experiência informada da autora. O texto transcorre as várias etapas de desenvolvimento de Moçambique, realçando como a questão política e ideológica sempre se reflecte nos livros. Actualmente o livro didáctico de Geografia, apesar de disponível no mercado nem sempre é adquirido pelos alunos devido a constrangimentos financeiros e o seu uso na sala de aula ainda não é o mais apropriado. Sugere-se apetrechar melhor as bibliotecas com livros didácticos e complementares e melhorar a formação de professores para o uso do livro didáctico de Geografia.

**Palavras-chave:** Livro didáctico. Ensino da Geografia. Pensamento geográfico. Educação em Moçambique.

### Abstract

The article aims at analyzing the process of development of the didactic book of Geography throughout the History of education in Mozambique, as well as the current challenges. The methodology used was the bibliographic and documentary research and the informed experience of the author. The text goes through the various stages of development in Mozambique, highlighting how the political and ideological question is always reflected in the books. Currently the didactic book of Geography, although available in the market is not always acquired by students due to financial constraints and its use in the classroom is not yet the most appropriate. It is suggested to better equip libraries with didactic and complementary textbooks and to improve the teacher training for the use of the didactic book of Geography.

**Keywords:** Didactic book. Teaching Geography. Geographical thought. Education in Mozambique.

### Introdução

O livro didáctico exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Possibilita o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, oralidade, compreensão, observação, análise, síntese, compreensão, atitudes, comportamentos, valores e normas, de forma integrada e holística. O livro didáctico permite-nos conhecer melhor o meio em que nos encontramos, o nosso país, o mundo, outros povos, culturas e formas de estar, reconhecer as semelhanças, respeitar as diferenças, desenvolver o amor à Natureza e à Pátria. Nesse sentido, pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária, reconhecido que " ... a educação tem a particularidade de antecipar o futuro. Somente se formos capazes de projectar e construir desde agora uma educação justa, será possível uma sociedade justa no futuro" (Tedesco, 2015:26).

---

<sup>15</sup> Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo (Brasil); Licenciada em Ensino de Geografia pelo Instituto Superior Pedagógico (actual Universidade Pedagógica), Maputo (Moçambique) e Bacharel em Ensino de História e Geografia pela Universidade Eduardo Mondlane, Maputo (Moçambique). Professora Associada. Docente da Universidade Pedagógica - Maputo.

A formação de professores, tanto inicial como contínua, são bases fundamentais para que se garanta um adequado uso do livro didático. Um professor formado tem maiores potencialidades de fazer uso pleno do livro didático, contribuindo para garantir a aprendizagem dos alunos e melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem.

Ao analisar-se o livro didático num determinado contexto e país, percebe-se que estão nele reflectidas questões sociais, políticas, económicas e culturais. O livro didático veicula assim a ideologia dominante de um país.

A elaboração do livro deve estar orientada para a necessidade de provocar questionamentos constantes. As práticas docentes muitas vezes restringem-se ao uso do livro e do quadro, não se adoptando outros meios didáticos. Mas a realidade é dinâmica, o livro é feito por pessoas, não possui verdades absolutas e inquestionáveis, estando sujeito a intersubjectividades constantes.

O artigo tem como objectivo analisar o processo de desenvolvimento do livro didático de Geografia ao longo da História da educação em Moçambique, assim como os actuais desafios. Constituem objectivos específicos: (i) descrever as características do livro didático de Geografia antes e após a Independência nacional; (ii) contribuir para um maior conhecimento do livro didático de Geografia em Moçambique; (iii) identificar os desafios da utilização do livro didático de Geografia.

O argumento central é que o livro didático de Geografia em Moçambique ao longo do tempo foi sofrendo várias alterações ligadas a questões políticas e ideológicas, havendo necessidade de garantir o seu acesso por parte dos alunos e aprofundar continuamente os aspectos metodológicos da sua utilização, investindo na formação inicial e em exercício dos professores tendo em vista a utilização adequada deste importante instrumento.

A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental e na experiência informada da autora.

O artigo estrutura-se em 04 partes (i) aspectos teóricos do livro didático de Geografia; (ii) o livro didático de Geografia no período colonial; (iii) o livro didático de Geografia no período da Independência; (iv) os desafios da utilização do livro didático. Seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

### **1. Aspectos teóricos do livro didático de Geografia**

Nunca se pode equacionar que a existência do livro didático permite descartar outros meios de ensino-aprendizagem. No caso da Geografia referimo-nos a livros complementares,

mapas de diferentes escalas, atlas, fotografias, imagens satélite, gráficos, entre outros, a ser usados numa perspectiva interdisciplinar e transversal.

A inclusão ou exclusão de conteúdos e a forma da sua abordagem no livro está relacionada a questões ideológicas e de poder.

O livro estimula a nossa memória visual, pois registamos os elementos que mais nos marcam na nossa mente e fazemos uso disso ao longo da vida.

O livro de Geografia integra uma série de elementos de aprendizagem, como conceitos, teorias, factos, fenómenos, habilidades, atitudes, métodos e técnicas de trabalho, permitindo-nos uma visão de aspectos naturais, sociais, políticos, económicos, da vivência do homem no passado, presente e ainda perspectiva o futuro.

Em relação à Geografia, corroboramos com Lacoste que, ao analisar os problemas do nosso tempo, afirma que "*... nunca conhecimentos geográficos e uma iniciação ao raciocínio geográfico verdadeiro foram tão necessários à formação dos cidadãos*" (1997:254). Mais adiante, este autor acrescenta que "*O mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos*" (Ibid.). O livro didáctico tem um papel relevante no sentido de abrir o horizonte espacial do aluno, pela multiplicidade de elementos nele incorporados, que podem ser analisados de forma inter-relacionada e dinâmica.

Na prática lectiva, deve ser estabelecida a relação permanente com a realidade próxima do aluno, um dos princípios do ensino da Geografia., por isso o livro não pode ser usado como mero objecto que possibilita a memorização e reprodução de conhecimentos. O desenvolvimento do pensamento geográfico exige uma postura reflexiva, espírito crítico e criativo. Só deste modo o aluno pode actuar de forma interventiva e contribuir para a mudança na sua comunidade, no país e no mundo.

O livro tem que ser convenientemente explorado no processo de ensino-aprendizagem e é importante o uso que dele o professor faz "*... o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor*" (Schäffer, 1999:33).

Não existe nenhum livro que pode esgotar a possibilidade de compreensão, apreensão e desenvolvimento do conhecimento, sendo sempre necessário recorrer a outras fontes de aprendizagem.

Para Nicolau, o livro didáctico de Geografia, para cumprir com as suas funções, tem que ser elaborado obedecendo a determinados requisitos: desenvolver conteúdos científicos adequados; ter linguagem clara, simples, directa e parágrafos curtos; apresentar perguntas que sirvam de estímulo e deem dinamismo aos conteúdos; possuir ilustrações variadas como mapas,

materiais estatísticos, esquemas, fotografias, entre outros; oferecer um sistema de actividades teóricas e práticas e um vocabulário geográfico adequado (Nicolau, 1991:61).

Ainda são escassas as pesquisas existentes e/ou divulgadas em Moçambique sobre a importância e uso do livro didáctico de Geografia. Tivemos acesso a alguns estudos, sendo um de Thompson sobre avaliação pedagógica do livro de Geografia da 5ª classe do Sistema Nacional de Educação (1991) em que a autora sugere a necessidade de tomar em conta as condições de aprendizagem dos alunos, ter atenção às inter-relações geográficas, garantir maior equilíbrio entre os elementos verbais e não-verbais; assim como utilizar no livro mapas de escalas variadas. No final, a autora considera que os materiais de ensino de Geografia têm que "*contribuir para a compreensão entre os moçambicanos e os homens em geral, realçar a beleza e a diversidade da paisagem do território nacional, educar para a protecção e preservação do meio ambiente e para a utilização correcta dos recursos naturais do país*" (Thompson, 1991:22).

Buque faz a relação entre os métodos de ensino e o uso do livro didáctico de Geografia da 7ª classe. A autora conclui que no processo de ensino-aprendizagem de Geografia predomina o método expositivo e que o livro é pouco utilizado. Sugere que as escolas adquiram material didáctico, que os métodos de ensino sejam activos, que se faça a distribuição do livro pelas escolas, entre outros (Buque, 1999).

O trabalho de Mesquita (2002), explora a importância do livro didáctico de Geografia da 8ª classe no processo de ensino-aprendizagem. A autora conclui que as aulas de Geografia são predominantemente expositivas, culminando com o ditado de apontamentos extraídos do livro. O custo do livro e o fraco poder aquisitivo das famílias inibem a compra e utilização deste importante meio de ensino. Sugere, entre outros, a necessidade de o professor conhecer a importância do livro no processo de ensino-aprendizagem e definir-se uma política de formação contínua de professores (Mesquita, 2002).

Outro estudo, de Jaime (2013), relativo a avaliação pedagógica do livro de Ciências Sociais da 7ª classe, sugere-se a revisão do livro de modo a garantir um ensino mais relevante, a formação de um cidadão que possa integrar-se na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em prol da sua comunidade (p. 219).

Na parte que se segue iremos tentar resgatar um pouco da história do livro didáctico no geral e, em particular, o de Geografia.

## 1. O livro didáctico de Geografia no período colonial em Moçambique - dominação e exclusão

Chorou e chora Moçambique  
 Pelas riquezas que lhe usurpam  
 Sem os filhos as utilizarem  
 Moçambique chorou e chora  
 (Jackson, 1979:18)

O extracto acima é de um poema de um militante da FRELIMO (Frente Nacional de Libertação de Moçambique) publicado na obra "Poesia de Combate", cuja primeira edição aconteceu em 1971, altura em que Moçambique ainda era uma colónia. A estrofe revela o sentimento de dominação e exclusão a que o povo moçambicano estava sujeito.

O acto educativo não é neutro, dado que reflecte aquilo que são os interesses inerentes à estrutura social e política. A educação visa transformar dentro de uma determinada perspectiva de desenvolvimento. Antes da Independência, o livro didáctico de Geografia expressava os interesses e valores coloniais. O ensino no tempo colonial em Moçambique caracterizava-se por ser discriminatório, elitista e selectivo.

Mondlane denunciava que os programas do Ensino Primário em Moçambique tinham matérias idênticas às que constavam dos programas em Portugal, constituindo a cultura portuguesa o ponto central, sendo ignoradas a História e Geografia do continente africano (1995). Prosseguindo, afirma que "*as matérias principais são a língua portuguesa, geografia das descobertas e conquistas portuguesas, moral cristã, trabalhos manuais e agricultura*" (Mondlane, 1995:58).

O livro didáctico era produzido em Portugal. Tomando como exemplo o livro utilizado no 1º ano do curso complementar do Ensino Secundário (equivalente actualmente às 11ª e 12ª classes), datado de 1974, com 447 páginas, verificamos que apresentava para o 1º ano a seguinte estrutura (i) Introdução geográfica; (ii) Geografia Física; (iii) Geografia Humana; (iv) Geografia Económica. Já para o 2º ano, após um tópico sobre "Advertência", segue-se a (i) Bibliografia; (ii) Monografias de alguns produtos ultramarinos e (iii) Antologia (Vieira e Moura, 1974).

Os autores citados afirmam, com base no programa de Geografia do 6º e 7º anos do Ensino Liceal, que no 7º ano o programa incide sobre o estudo de Portugal metropolitano e ultramarino, não havendo um compêndio propriamente dito, mas uma indicação da bibliografia, de



estatísticas, mapas e outros elementos. Nesta senda, no que diz respeito a Portugal ultramarino, especificamente Moçambique, é indicada a seguinte bibliografia (apenas 2 obras): Boléo, José de Oliveira. *Moçambique*. A.G.U<sup>16</sup>., Lisboa, 1950 e Costa, Mário. *Bibliografia Geral de Moçambique*. AGU, Lisboa. Posteriormente são indicados mapas para serem consultados (Vieira e Moura, 1974).

Na parte correspondente à "Monografia de alguns produtos ultramarinos" são apresentados os seguintes: amendoim, gergelim, coqueiro, rícino, palmeira do azeite, algodoeiro, cafeeiro e cacauiero. Na "Antologia" a informação sobre Moçambique é apresentada da p. 423 à p. 428, com o título "A agricultura em Moçambique", integrando os seguintes itens: condições naturais - distribuição das culturas; as empresas agrícolas e a produção; exportação dos produtos agrícolas; possibilidades de expansão (Vieira e Moura, 1974). A figura 372 apresenta o mapa de Moçambique, vegetação espontânea e algumas plantações e o mapa da figura 373 apresenta as principais produções vegetais de Moçambique. A figura 374 apresenta o movimento comercial de Moçambique, com gráficos de importação e exportação. Ainda consta uma tabela com exportações de produtos agrícolas e respectivos valores.

Os objectivos da colonização passavam pela construção do colonizado com uma identidade lusitana. Assim, podemos perceber neste livro que não havia muita preocupação em atender às necessidades dos países colonizados, mas sim conhecer as suas principais produções e potencialidades, para maior exploração. Entretanto, do ponto de vista pedagógico, já se mostrava uma tendência de dar maior autonomia ao estudante de pesquisar, não se elaborando um livro para o 7º ano do Liceu, mas dando pistas para o estudo independente.

## **2. O livro didáctico de Geografia no período pós-Independência de Moçambique - do marxismo-leninismo ao neoliberalismo**

### **I República**

Os primeiros anos após a Independência em Moçambique foram caracterizados por uma grande falta de livros didácticos e outros materiais de ensino. Isto deveu-se a razões conjunturais como a mudança de regime, o processo de massificação, a insuficiência de especialistas na área da educação, os poucos recursos financeiros disponíveis, as prioridades definidas no momento, entre outros. Após 1975 e até inícios dos anos 90 as principais instituições nacionais

---

<sup>16</sup> A.G.U. - Agência Geral do Ultramar.

fomentadoras da produção e utilização do livro didáctico foram principalmente o Ministério da Educação (e Cultura), o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), a Distribuidora Nacional de Material Escolar (DINAME), o Instituto Nacional do Livro e Disco (INLD), a Editora Escolar e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

No período de vigência de Partido único, " ... a direcção da FRELIMO definiu que a tarefa principal da educação é, no ensino, nos livros de textos e nos programas, inculcar em cada um a ideologia avançada, científica, objectiva, colectiva, que nos permite progredir no processo revolucionário"( Machel, 1980:59).

Esta ideologia estava associada à criação de uma sociedade marxista-leninista e à formação do Homem Novo. Para Bastos e Duarte, " ... a criação do Homem Novo, constituía a pedra angular do processo revolucionário que caracterizou grande parte da Iª República (1975-1990)" (2015:72).

Na Constituição de 1975 a República Popular de Moçambique é um Estado de Democracia Popular em que o poder pertence aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela FRELIMO, que é a força dirigente do Estado e da Sociedade.

A Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) menciona que "*na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do Homem Novo*" (Moçambique, 1983). Mais adiante constam os fundamentos da lei que são as experiências da educação desde a luta armada até à fase em que se encontrava o país na construção do socialismo, os princípios universais do marxismo-leninismo e o património comum da Humanidade (Ibid.). No capítulo I, artigo 1, alínea e) está explícito que "*A Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição*". (Moçambique, 1983).

Podemos verificar que o centralismo democrático desse período não permitia que outros actores tivessem oportunidade de participar nos processos de planificação e organização da educação, estando isso apenas reservado ao Estado, sob direcção da Frelimo, cuja ideologia era dominante em todo o sistema educativo e social, no geral. A Nacionalização da educação em 1975 definitivamente descartava essa possibilidade de participação, sendo o Estado o principal provedor dos serviços educativos.

Assim, observando os programas de ensino, por exemplo o Programa de Geografia para o Curso de Formação de Professores para o 2º grau do Ensino Primário, na parte introdutória consta que "*De acordo com as grandes decisões do glorioso IV Congresso do Partido Frelimo,*

*cabe à educação criar o Homem Novo*" (MEC, 1984:1). Mais adiante, o documento que temos vindo a citar considera que o professor é *"um agente político do Partido Frelimo na escola, através do ensino científico e partidário na base dos princípios gerais do marxismo-leninismo"* (Ibid.).

Em 1986, para a 5ª classe do Ensino Primário foi disponibilizado o livro intitulado *"Geografia"*, de um colectivo de autores, nomeadamente Isabel Coelho, Laura Loforte, Benilda Reis e Emídio Sebastião (Moçambique, 1986). Este primeiro livro moçambicano após a Independência para a 5ª classe na disciplina de Geografia teve edição do INDE e Editora Escolar e foi avaliado por Thompson (1991) que destaca que *"apesar das deficiências que apresenta e que carecem de correcção, ele constitui base de trabalho de alunos e professores"* (Ibid.,:21)

Para a 6ª classe, o Ministério de Educação e Cultura disponibilizou dois livros, o primeiro em 1978, *"Geografia - 6ª classe: Textos para os alunos, 3º período"* (MEC, 1978) e outro intitulado *"Geografia - 6ª classe: textos para os alunos, 1º e 2º períodos"* isto em 1979 (MEC, 1979)". Nestes livros temos presente a ideologia então dominante no que se refere, por exemplo, ao papel do cooperativismo e do Estado: *"Vamos estudar o que se produz nas machambas colectivas e estatais..."* (MEC, 1979:7). O domínio do Partido único: *"Depois da Independência, o povo moçambicano organizado pelo seu Partido de vanguarda, a Frelimo, procura transformar radicalmente a sociedade, construindo o Poder Democrático Popular e uma sociedade socialista"*. O desenvolvimento do país é expresso desta forma na área dos transportes aéreos,

Até 1974 a DETA teve que se limitar a voar em terras de Moçambique (...) com a conquista da Independência, através da Luta Armada de Libertação Nacional, esta companhia viu-se libertada dos travões coloniais e começou a fazer voos internacionais para a Tanzânia, Zâmbia, Angola, Portugal, África do Sul e, por último, Itália (MEC, 1979:63).

Na área das comunicações, *"O jornal e a rádio são dois meios de informação de grande importância na vida do nosso país. Através deles, podemos saber as informações nacionais, internacionais e divulgar a política do nosso Partido, a FRELIMO"* (Ibid.:66).

O livro de Manuel Araújo intitulado *"Noções elementares da Geografia de Moçambique"* teve uma influência profunda no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Não foi concebido especificamente para o ensino, mas foi amplamente usado para esse fim. O livro tem edição do Instituto Nacional do Livro e do Disco (1979)<sup>17</sup>, com 65 páginas e estruturado da seguinte forma: (i) Situação e limites; (ii) O relevo; (iii) Hidrografia; (iv) Breve noção do clima de Moçambique; (v) Divisão

<sup>17</sup> A primeira edição foi em 1975.

administrativa; (vi) População; (vii) Aspectos simples de Geografia Económica (Araújo, 1979). Como o autor afirma:

Esta nova edição surge, não pelo valor da obra que, como dissemos na 1ª edição, fornece alguns dados muito simples e até incompletos sobre a RPM<sup>18</sup>, mas pela vontade de conhecer o nosso Povo. O facto de, com esta edição, se atingir um número de 50.000 exemplares, é revelador de que o Povo Moçambicano quer conhecer o seu País (Araújo, 1979:5).

Após a Independência e até a década 1980 era grande a carência de materiais de ensino, tal como já nos referimos. Muitos dos livros disponíveis no mercado eram da ex. URSS<sup>19</sup>, Edições Progresso, traduzidos para o português, como "*Geografia Económica do Mundo*" (1979); "*Ciência da Sociedade*" (1980); "*Metodologia do Ensino das Ciências Sociais*" (1980); "*Teoria da População*" (1987). Também se encontravam os livros das Edições da Imprensa Nóvosti, com vários títulos. Estes livros divulgavam as teorias marxistas-leninistas, no contexto da guerra-fria e eram apropriados para o momento político que o país vivia (Duarte, 2007). Um livro que também serviu aos professores moçambicanos foi "*Geografia - 1º ano - 1º volume - Curso Complementar do Ensino Secundário*" do autor Dragomir Knapic, Editorial Aster, sem data.

A Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras, Departamento de Geografia, elaborou três manuais para o ensino da Geografia<sup>20</sup>. Um intitulado deles *Geografia: Manual da 10ª classe*, do ano 1982, possui 95 páginas. Este manual tem sete capítulos (i) Cosmografia; (ii) Cartografia; (iii) Climatogeografia; (iv) Geomorfologia; (v) Hidrogeografia; (vi) Pedogeografia; (vii) Biogeografia. De realçar que no manual não constam os nomes dos autores (UEM, 1982).

O outro *Geografia Económica, Manual da 11ª classe, Volume I*, do ano 1981, conta com 138 páginas e está estruturado em 6 capítulos: (i) As bases metodológicas da Geografia Económica; (ii) A Geografia Económica como ciência social; (iii) O meio geográfico e a sociedade; (iv) Os recursos naturais e a Geografia Económica; (v) As leis da distribuição geográfica das forças produtivas; (vi) A divisão geográfica do trabalho. Os autores são Ximena Andrade, Pablo Garcia e Khazimukhmet Nurgaliev (UEM, 1981a).

O *Manual de Geografia Económica, Volume II, para a 11ª classe*, elaborado também por Ximena Andrade, Pablo Garcia e Khazimukhmet Nurgaliev, em 1981, tem 5 capítulos (i)

<sup>18</sup> República Popular de Moçambique.

<sup>19</sup> União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

<sup>20</sup> Estes manuais são do Antigo Sistema de Educação.

Geografia da População; (ii) Geografia da Indústria; (iii) Geografia Agrária; (iv) Geografia dos Transportes e (v) As bases da divisão em regiões económicas (UEM, 1981b).

Podemos ver nestes livros como era divulgada a ideologia dominante: "*Nestas novas condições na República Popular de Moçambique, a propriedade estatal e a propriedade cooperativa, estabelecendo novas relações de produção, constituirão a base económica do Poder Popular Democrático*" (UEM, 1981a:79). Outro exemplo, relacionado com a Geografia da População "*Nos países socialistas o desemprego é eliminado, pois a produção social baseia-se na propriedade social dos meios de produção*" (Ibid.:8), ou ainda a questão da agricultura e dos povoamentos rurais era tratada do seguinte modo: "*Com base no desenvolvimento da agricultura socialista forma-se a nova rede de povoamentos rurais - Sistema de Aldeias Comuns*" (Ibid.:80).

O livro "*A terra: planeta dinâmico*" foi usado para a 8ª classe em Moçambique. Este livro, produzido em Portugal e para o sistema de ensino português, tinha um total de 256 páginas e 5 capítulos: (i) Introdução ao estudo da Geografia; (ii) O relevo terrestre; (iii) A atmosfera; (iv) os ambientes bioclimáticos; (v) Conclusão: os métodos da geografia. Depois seguia-se o apêndice e a bibliografia. Na ficha técnica lê-se "*Edição Especial para a 8ª classe, com um apêndice de 32 páginas*" O apêndice sobre Moçambique constava das páginas 226 a 256 e encontrava-se assim estruturado: 1. Caracterização genérica do clima de Moçambique; 2. A hidrosfera; 3. A litosfera; 4. Uso, conservação e protecção da natureza. O nome dos autores do apêndice não consta desta obra (Matos e Ramalho, 1989).

As mesmas autoras, posteriormente, em 1990, publicam o livro "*Contrastes geográficos - 9ª classe*", com um total de 272 páginas. Este livro, concebido para o sistema educativo português, foi também usado em Moçambique. Na ficha técnica pode-se ler "*Edição Especial para a 9ª classe, com um apêndice de 32 páginas*" e ainda "*Colaboraram na elaboração deste apêndice Luís Agostinho Nanjolo e Francisco Mbebe*". A estrutura do livro é a seguinte: (i): População mundial; (ii): Os grandes contrastes da agricultura no mundo actual; (iii) Contrastes da industrialização no mundo actual; (iv) As cidades no mundo. A parte do apêndice apresenta o seguinte (i) População mundial; (ii) Agricultura mundial; (iii) Indústria mundial; (iv) Transportes no mundo (Matos e Ramalho, 1990).

## **II República**

Com a nova Constituição de 1990, Moçambique torna-se um Estado de Direito Democrático. Neste contexto é revista a Lei do SNE, permitindo a participação de outras

entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresarias e privadas no processo educativo (Moçambique, 1992).

Em 1992 a 10ª classe beneficia-se de um livro intitulado "*Geografia de Moçambique, Vol I, Parte Física*", com 109 páginas. Este livro é da autoria de Alberto da Barca e Tirso Santos, com edição do INDE e da Editora Escolar. O livro possui um total de 10 capítulos: (i) Localização geográfica e cósmica; (ii) Limites; (iii) Extensão territorial; (iv) Orla marítima; (v) Geologia; (vi) Morfologia; (vii) Solos; (viii) Clima; (ix) Hidrografia; (x) Biogeografia (Barca e Santos, 1992).

Posteriormente, em 1993, é disponibilizado o livro também para a 10ª classe: "*Geografia de Moçambique, Vol II, Parte Económica*", da autoria de Alberto da Barca, com edição da Editora Escolar, num total de 243 páginas. O livro possui 7 capítulos, nomeadamente, (i) População; (ii) Agricultura; (iii) Pescas; (iv) Indústria e Energia; (v) Transportes e vias de comunicação; (vi) Comércio; (vii) Turismo (Barca, 1993).

Surgem depois em 1995 dois livros, um para a 8ª classe e o outro para a 9ª classe. O livro intitulado "*Geografia 8ª classe*", dos autores José Martins e Marta Correia, com edição da Editora Escolar, com 119 páginas está dividido em 4 partes: (i) Atmosfera; (ii) Hidrosfera; (iii) Litosfera; (iv) As grandes regiões naturais (Martins e Correia, 1995).

Da autoria de Luís Nanjolo "*Geografia 9ª classe*", também da Editora Escolar, com 80 páginas, encontra-se subdividido em 5 partes; (i) População; (ii) Agricultura e Pecuária; (iii) Indústria; (iv) Transporte e (v) Urbanismo (Nanjolo, 1995).

A Política Nacional de Educação prevê, tanto para o Ensino Primário como para o Ensino Secundário, no âmbito da melhoria da qualidade e relevância, a disponibilização e a provisão do livro escolar e dos manuais de ensino para alunos e professores (Moçambique, 1995).

Reconhecendo os problemas socio-económicos do país, a partir de 2004 o livro didáctico no Ensino Primário em Moçambique é gratuito. No Ensino Secundário é necessário adquiri-lo ao preço do mercado.

Um estudo nacional revela-nos que, apesar da gratuidade do livro no Ensino Primário, este ainda não está ao alcance de todos. À medida que a classe frequentada se eleva a percentagem de alunos que possui o livro escolar vai decrescendo. Na 1ª classe essas percentagens estão acima de 90%, mas já na 7ª classe não alcançam os 50%. Ainda a nível nacional, abaixo de 40% dos alunos frequentam escolas em que todos eles possuem livros de todas as disciplinas (MINED/INDE, 2014). Outro aspecto que é necessário referenciar é a existência de livros-

caderno, que são descartados após um ano, encarecendo ainda mais o processo de provisão do livro escolar.

Assim, mesmo sendo gratuito, o livro não cobre todas as necessidades. A par disso, estão os problemas de desvio de livros e venda no mercado informal, corrupção, má conservação, fazendo com o que o seu período de vida seja encurtado.

Um relatório do Tribunal Administrativo sobre a distribuição gratuita do livro escolar constata que o processo ligado ao livro é complexo, os recursos humanos ligados ao Ministério da Educação não conseguem atender à demanda, há falta de infraestruturas de suporte ao processo, não são apresentados relatórios sistemáticos sobre a distribuição dos livros, o retorno do livro não está assegurado, a qualidade do livro não é adequada para assegurar a sua maior durabilidade, os professores nem sempre são preparados para utilizar o livro, nem sempre o livro gratuito é suficiente para todos os alunos, entre outros (Moçambique, 2010:7-8).

O livro didáctico actualmente é um recurso que "*apresenta múltiplos aspectos sendo uma produção cultural e, ao mesmo tempo, uma mercadoria*" (Pontuschka, Paganelle e Cacete, 2007:339).

Por exemplo, em 2017 os alunos da 1ª e 2ª classes tiveram os livros de distribuição gratuita após cerca de 3 meses do início das aulas. Compram-se anualmente em média 14 milhões de livros da 1ª à 7ª classe, para cerca de seis milhões de alunos, despendendo-se um valor estimado em 17 milhões de dólares, financiado por parceiros do Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE), sendo um deles o Banco Mundial (Jornal O País, 2017).

Para o Ensino Secundário o livro é uma mercadoria de custo elevado para a maioria da população. Geralmente numa turma de 70 alunos podemos encontrar 5 com o livro didáctico.

Em consonância com o Plano Curricular do Ensino Secundário, novas exigências são colocadas ao livro, orientadas para a educação inclusiva, ensino-aprendizagem centrado no aluno, desenvolvimento de competências para a vida, ensino em espiral, transversalidade e interdisciplinaridade, entre outros (MEC/INDE, 2007).

Actualmente, no mercado moçambicano temos várias editoras que concorrem e disputam para garantir a aprovação dos seus livros, a fim de serem adoptados no sistema educativo. Os livros apresentam-se atractivos, coloridos e bem ilustrados, mas para o Ensino Secundário encontram-se mais nas prateleiras das livrarias do que nas mãos dos alunos das escolas públicas.

Conforme o Diploma Ministerial 84/2016, que "Aprova o Regulamento de Avaliação do Livro Escolar", no seu artigo 1, os livros do aluno e o manual do professor passam a ser editados pelo sector empresarial público e privado, constituindo objecto de avaliação pelo Conselho de

Avaliação do Livro Escolar (CALE). Segundo o artigo 5, constituem grandes áreas de avaliação as seguintes: (i) currículo e conteúdos; (ii) abordagem metodológica e línguas; (iii) valores e questões transversais; e (iv) estrutura e organização. No artigo 5 consta que a adopção do livro, prevista para 5 anos, é da competência do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano sob proposta do CALE. O artigo 7 menciona que no Ensino Primário os livros são adquiridos sem a participação dos pais e encarregados de educação e no Ensino Secundário estará à venda no mercado formal e deve ser adquirido pelos pais/encarregados de educação e pelos professores (Moçambique, 2016).

Corroboramos com a ideia de que em relação ao livro didáctico "*mesmo diante de tempos e espaços escolares tão diferenciados e distantes, a força deste artefacto sobrevive a políticas díspares, culturas diferentes e espaços virtuais*" (Tonini, 2014:149). Deste modo, mesmo com todas as mudanças que foram ocorrendo em Moçambique, o livro didáctico continua a ser um importante instrumento de trabalho de alunos e professores.

### **Os desafios da utilização do livro didáctico**

Por longo tempo permaneceu (e ainda permanece) a ideia de que com o livro didáctico tudo se resolve, ou seja, "*O livro didáctico não é visto como instrumento auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto da verdade, o padrão de excelência a ser adoptado na aula*" (Freitag, 1997:124).

Os grandes problemas relacionados com o livro didáctico no ensino da Geografia prendem-se com a dificuldade de acesso por parte dos alunos e à falta do seu uso adequado em sala de aula. O livro tem inúmeras possibilidades de ser explorado, mas numa aula do Ensino Secundário poucos alunos possuem o livro. Não existindo outros materiais auxiliares, a aprendizagem fica comprometida.

No nosso trabalho de observação de aulas de Geografia em escolas secundárias, encontramos casos em que os professores se limitam na aula a dar uma breve explicação do conteúdo para de seguida fazer um exaustivo dito de apontamentos directamente do livro. Ou então observamos aulas em que os erros constantes do livro didáctico são passados *ipsis verbis* para os alunos.

Já participamos em sessões de trabalho com professores secundários que lamentavam o facto de os livros de Geografia em Moçambique estarem desactualizados, por que, por exemplo, ainda mencionavam que os planetas do sistema solar são 9 ao invés de 8. Com os avanços da



ciência e da técnica, novas descobertas vão sendo feitas, mas o livro didático tem o seu tempo de vida e não pode dar conta do que acontece diariamente.

A formação dos professores para trabalhar devidamente com os livros é um desafio que nos é colocado permanentemente, sabido que muitos deles fizeram o seu percurso escolar com muitas dificuldades de acesso aos livros, ou pela sua inexistência em termos de produção em Moçambique ou pelo preço a que é colocado no mercado.

O professor tem que se posicionar criticamente perante o livro e não limitar-se a ser um consumidor passivo.

Tenta-se actualmente colocar o livro ao alcance de todos. A Universidade Pedagógica tem dado o seu exemplo investindo em Bibliotecas Móveis.

### **Considerações finais**

Este estudo tentou abarcar a história do livro didático de Geografia ao longo das várias fases de desenvolvimento de Moçambique. O livro didático é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem, mas o professor não pode restringir a prática docente-educativa ao uso ou consulta de um único material didático.

O livro didático reflecte os interesses dominantes numa sociedade, a ideologia e a política dos governantes.

Em Moçambique, no período colonial, devido ao regime vigente, usava-se o livro produzido em Portugal, que reflectia os interesses do colonizador.

Após a Independência, verificaram-se sérias dificuldades em produzir o livro internamente e, nalguns casos, para a disciplina de Geografia foi necessário recorrer novamente aos livros de Portugal, com apêndices elaborados por autores moçambicanos, que reflectiam a nossa realidade.

Nos últimos anos, estabeleceu-se a gratuidade do livro didático para o Ensino Primário. Contudo, para o Ensino Secundário, o livro tem que ser adquirido pelas famílias. Vigoram as leis do mercado, o número de alunos que possuem o livro no ensino secundário é ainda muito insignificante e isso está relacionado aos custos do livro.

Muitas vezes o livro didático é usado de forma inadequada, não se explorando todo o seu potencial.

Sugere-se a formulação de políticas que garantam maior acesso ao livro por parte dos alunos, maior apetrechamento das bibliotecas escolares com livros didáticos e de leitura complementar e melhor formação dos professores para explorarem cabalmente o livro.

### Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Manuel. *Noções elementares de Geografia de Moçambique*. 2. ed. Maputo, INLD, 1979.
- BARCA, Alberto da e SANTOS, Tirso. *Geografia de Moçambique. Vol I. Parte Física - 10ª classe*. Maputo, INDE, Editora Escolar, 1992.
- BARCA, Alberto da. *Geografia de Moçambique. Vol II. Parte Económica - 10ª classe*. Maputo, Editora Escolar, 1993.
- BASTOS, Juliano e DUARTE, Stela Mithá. "Necessidade e possibilidade da Educação Patriótica em Moçambique". In: DUARTE, Stela Mithá e MACIEL, Carla Ataíde. *Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania*. Maputo, Editora Educar-UP, 2015.
- BUQUE, Suzete Lourenço. *Os métodos de ensino e o uso do livro do aluno da disciplina de Geografia na 7ª classe*. Monografia Científica para a obtenção do grau de Licenciatura, Maputo, Universidade Pedagógica, 1999 (não publicado).
- DUARTE, Stela Mithá. *Avaliação da aprendizagem em Geografia: desvendando a produção do fracasso escolar*. Maputo, UP, 2007.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly e MOTTA, Valéria. *O livro didático em questão*. 3. ed. S. Paulo, Cortez Editora, 1997.
- JACKSON. "Moçambique chorou e chora". In: *Poesia de combate*. 2. ed. Maputo, Departamento do Trabalho Ideológico do Partido Frelimo, 1979 (p.18).
- JAIME, David. "Avaliação pedagógica do livro do aluno de Ciências Sociais, 7ª classe: 'O mundo em que vivemos'". In: DUARTE, Stela, DIAS, Hildizina e CAPECE, Jó. *Avaliação educacional em Moçambique: inclusão, inovação e qualidade*. Maputo, Editora Educar - UP, 2013 (pp. 209-221).
- JORNAL O PAÍS. "Provisão do livro escolar é um processo complexo e compreende várias etapas". In: <http://opaís.sapo.mz>. Consultado em 14 de Abril de 2017.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 4. ed. Campinas, SP, Papirus, 1997.
- MACHEL, Samora. *O processo de revolução democrática popular em Moçambique*. Maputo, Imprensa Nacional, 1980.
- MARTINS, José e CORREIA, Marta. *Geografia - 8ª classe*. Maputo, Editora Escolar, 1995.

- MATOS, M. Lúcia e RAMALHO, M. Helena. *A terra: planeta dinâmico*. Porto, Edições Asa, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Contrastes geográficos - 9ª classe*. Porto, Edições Asa, 1990.
- MEC. Direcção Nacional de Formação de Quadros de Educação. Curso de Formação de Professores do 2º grau do Ensino Primário. *Programa da disciplina de Geografia*. Maputo, MEC, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Geografia: 6ª classe. Textos para o aluno - 1º e 2º períodos*. Maputo, MEC, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Geografia: 6ª classe. Textos para o aluno - 3º períodos*. Maputo, MEC, 1978.
- MEC/INDE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - Documento orientador: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, MEC/INDE, 2007.
- MESQUITA, Célia. *A importância dos meios de ensino da Geografia: o caso do livro do aluno da 8ª classe*. Monografia Científica para a obtenção do grau de Licenciatura, Maputo, Universidade Pedagógica, 2002 (não publicado).
- MINED/ INDE. *Relatório da Avaliação Nacional da 3ª classe*. Maputo, INDE, 2014.
- MOÇAMBIQUE. Tribunal Administrativo (TA). Contadoria das Contas e Auditorias. *Relatório final de auditoria de desempenho ao Ministério da Educação. Distribuição gratuita do livro escolar*. Maputo, TA, 2010. In: <http://www.ta.gov.mz>. Consultado em 14 de Abril de 2017.
- \_\_\_\_\_. BR n° 140, I Série. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Diploma Ministerial 84/2016. *Aprova o Regulamento de Avaliação do Livro Escolar*. Maputo, Imprensa Nacional, 23 de Novembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação e estratégias de implementação*. Maputo: MINED, 1995.
- \_\_\_\_\_. BR, I Série, N° 19. Lei 6/92 de 06 de Maio. *Reajusta o quadro geral do sistema educativo*. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Geografia - 5ª classe*. Maputo, INDE e Editora Escolar, 1986.
- \_\_\_\_\_. BR, I Série, N° 12. Lei 4/83 de 23 de Março. *Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, 1995.
- NANJOLO, Luís. *Geografia - 9ª classe*. Maputo, Editora Escolar, 1995.
- NICOLAU, Graciela. *Metodologia de la enseñanza de la Geografía*. Habana, Editorial Pueblo e Educacion, 1991.

- PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko e CACETE, Núria. *Para ensinar e aprender Geografia*. S. Paulo, Cortez, 2007.
- SCHÄFFER, Neiva. "O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto". In: CASTROGIOVANNI, Antonio et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre, Editora UFRGS/AGB, 1999 (pp. 133-147).
- TEDESCO, Juan. "Escola e sociedade no século XXII". In: JARAUTA, Beatriz e IMBERNÓN, Francisco (orgs). *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. Trad. de Juliano Padilha. Porto Alegre, Penso, 2015.
- THOMPSON, Rachael. *Avaliação pedagógica do livro escolar: o livro de Geografia da 5ª classe do SNE*. Maputo, MEC, 1991.
- TONINI, Ivaine. "Livro didático: textualidades em rede?". In: TONINI, Ivaine et al. (orgs.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre, Editora Mediação, 2014 (pp. 149-159).
- UEM (Universidade Eduardo Mondlane). *Geografia Física - 10ª classe*. Maputo, UEM, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Geografia Económica - Volume I: Manual da 11ª classe*. Maputo, UEM, 1981a.
- \_\_\_\_\_. *Geografia Económica - Volume II: Manual da 11ª classe*. Maputo, UEM, 1981b.
- VIEIRA, Evaristo e MOURA, Alves. *Geografia - 1º ano do curso complementar do Ensino Secundário*. Porto, Porto Editora, 1974.

## **Desafios da formação de professores por competências no Modelo de 10<sup>a</sup> classe + 3 anos**

*Ângelo Guiloviça Niquice,<sup>21</sup>*

### **Resumo**

O artigo apresenta algumas linhas de reflexão sobre o desafio da transposição do texto curricular à prática docente implementada na formação de professores competentes, reflexivos de modo a corresponder os anseios da sociedade em relação à qualidade de educação. O principal objectivo é analisar a actual formação de professores e aprendizagem por competências do novo Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário em Moçambique. A metodologia é baseada na pesquisa bibliográfica. Conclui-se que já foi um grande passo a opção por uma estrutura curricular na perspectiva de competências, mas persistem muitos desafios para levar a cabo a formação. Sugere-se que se trabalhar continuamente com os formadores de modo a promover práticas pedagógicas inovadoras.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Aprendizagem por Competências. Modelo 10<sup>a</sup> + 3 anos.

### **Abstract**

The article presents some lines of reflection on the challenge of transposing the curricular text to the teaching practice implemented in the formation of competent, reflective teachers in order to match the aspirations of society in relation to the quality of education. The main objective is to analyze the current teacher training and competency learning of the new Teacher Education Curricular Plan for Primary Education in Mozambique. The methodology is based on bibliographic research. It is concluded that the option for a curricular structure in the perspective of competences was a great step, but many challenges persist for carrying out the training. It is suggested to work continuously with teacher educators in order to promote innovative pedagogical practices,

**Keywords:** Teacher training. Competency Learning. Model 10 + 3 years.

### **Introdução**

As grandes mudanças sociais, económicas e políticas dos últimos tempos em Moçambique e no mundo levaram a que as autoridades educacionais sentissem a necessidade de embarcar em transformações curriculares como forma de dar resposta à expansão da educação e à crescente inquietação sobre qualidade de ensino, como por exemplo, as evidências de fraco desempenho na leitura, escrita e na matemática referenciados nos relatórios de estudos (MINED/INDE, 2000 e 2010). É neste contexto que o Ministério da Educação concebeu a estratégia para a formação de professores 2004 – 2015, na qual se propôs a elaborar um programa coerente, consistente e coordenado de formação de professores competentes, críticos, reflexivos e comprometidos com

---

<sup>21</sup> Mestrando em Educação/Formação de Formadores na UP – Maxixe [angeloniquice@sapo.mz](mailto:angeloniquice@sapo.mz)

uma educação de qualidade e que proporcionasse um desenvolvimento profissional do docente ao longo da carreira. Assim pretendemos, neste artigo, analisar os desafios da adopção de um currículo baseado em competências na formação de professores do modelo de 10<sup>a</sup> classe mais 3 anos.

O novo Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCFPEP), é baseado em competências e nele estão definidas nove competências nos domínios pessoal e social, de conhecimentos científicos e das habilidades profissionais. Estas vão desenvolvendo-se de forma transversal, na medida em que as mesmas são operacionalizadas ao longo do curso, nos diferentes módulos.

Iniciada a transformação curricular levantam-se desafios, sendo o primeiro a criatividade dos formadores, que devem gerar e estimular actividades centradas na aprendizagem de competências profissionais, através da mobilização de saberes e habilidades de forma a tornar os graduados em professores competentes. O segundo desafio, prende-se com a transposição didáctica (modificação, selecção de saberes curriculares tomando em conta a interdisciplinaridade e contextualização com o objectivo de operacionalização de competências) e o último relaciona-se com os mecanismos de implementação de um sistema de avaliação adequado à construção de competências.

A motivação para a realização deste estudo deve-se, em primeiro lugar, ao facto de que, durante o nosso percurso profissional nas instituições de formação de professores no período que vai de 1999 a 2014, termos tido várias inquietações, das quais, a preocupação com uma abordagem que possibilitasse a formação de professores críticos, reflexivos e, por outro, da percepção da necessidade de uma mudança da prática docente reflexiva, quer do formador, quer do professor primário ou secundário.

Para direccionar o estudo, partimos das seguintes questões:

- Que desafios poderão ser vivenciados na implementação do modelo 10<sup>a</sup> classe + 3 anos, baseado em competências na formação de professores críticos e reflexivos?
- Qual o grau de competência e criatividade dos formadores na abordagem de práticas docentes apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, transformando-os em acção, de forma a promover um ensino de qualidade?
- Até que ponto as aspirações subjacentes no currículo prescrito encontram enquadramento na implementação do texto curricular, em particular a atitude didáctica dos formadores e o sistema de avaliação?

Metodologicamente, este trabalho tem um carácter bibliográfico, do tipo exploratório e descritivo. O principal objectivo do mesmo, é de analisar a actual formação de professores e aprendizagem por competências do novo PCFPEP em Moçambique. A principal bibliografia usada foi: Niquice (2006), Golias (1993) e Perrenoud (1999, 2002).

### **Breve abordagem histórica e caracterização da formação de professores em Moçambique**

A formação de professores em Moçambique começa na década 30 do século XX, no regime colonial numa perspectiva racista, discriminatória e selectiva, tal como retrata Golias, (1993, p.48) quando afirma que os professores para o ensino dos “indígenas” foram inicialmente formados pela Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor – Manhiça, sendo esta a primeira do género, criada em 1930 e que com o mesmo espírito são criadas em 1965 as Escolas de Habilitação dos Professores do Posto Escolar.

As estruturas curriculares prescritas e ocultas destas Escolas de Habilitação de Professores eram sustentadas por um paradigma tradicional. É assim que Golias (1993, p.57) caracteriza aquele paradigma como sendo um ensino destinado a professores do povo colonizado, como forma de cristalizar a instrumentalização técnica e a “domesticação”, e que em paralelo decorria o “ensino oficial”, representado basicamente por uma educação da elite colonial, assegurada por professores das Escolas do Magistério Primário, criadas em 1962.

A caracterização do formador da época colonial é feita no âmbito de um carácter rígido do ensino, formal e muito tecnicista. Para Niquice (2006, p.27 e 28), ao trazer a limitação da preparação de professores ao nível de treinamento de habilidades, acreditava-se nos procedimentos uniformizados de ensino-aprendizagem, na padronização das situações, onde resumia-se na capacidade de imitar os passos do mestre-formador. Estas práticas de formação de professores de então, enquadram-se nas teorias tradicionais, no entanto carregavam consigo questões de poder, na perspectiva de manutenção do *status quo*, a dominação do povo colonizado, através de reprodução da desigualdade social, continuando o povo pobre, menos escolarizado e excluído.

Com a Independência Nacional, a formação de professores passou por grandes testes e transformações, principalmente para preencher as vagas dos professores que abandonaram o país, e também assegurar que se cumprisse a grande aposta de massificação da educação. As

transformações foram inadiáveis, pois, era necessário adaptar-se a educação à realidade do País, qualificando a mão-de-obra para responder às necessidades de desenvolvimento da jovem nação. Niquice (2006, p.34) recorre a Chirime (2000) para explicar que os planos de estudos eram organizados para pequenos cursos de reciclagem, onde os primeiros foram de 1 a 3 meses e, entre 1976 a 1980, os cursos passaram a ter duração de 6 a 10 meses.

Em 1983 é introduzido o curso 6ª classe mais 3 anos com uma pretensão dupla: elevação da formação (geral) dos formandos e formação profissional. Esta duplicidade de objectivos levou a que existissem muitas disciplinas teóricas (gerais) em detrimento das práticas (profissionais). Parafraseando Golias (1993, p.74) a implementação de cursos de duração diversa visava responder às urgências quantitativas impostas pela vontade política de massificar o ensino e que estas não permitiram influenciar mudanças profundas nos professores, por exemplo, no que se refere à transposição da teoria à prática. O autor citado explicita que aqueles currículos mantinham a tradicional concepção enciclopedista, compartimentarização dos planos de estudos em disciplinas, estas sobrecarregadas de conteúdos muitas vezes pouco relevantes. Tais disciplinas e currículo eram estritamente seguidos e disseminados em todo País, sem nenhuma flexibilidade e iniciativas por parte dos professores.

Com o decurso do tempo, em 1996, são criados os Institutos do Magistério Primário, que primeiramente proveram cursos de 10ª classe + 2 anos, e sucessivamente, alguns deles ofereceram o curso do modelo de 10ª classe + 1 ano + 1 ano e em 2006, esses Institutos, devido à grande urgência em colmatar a contratação de pessoas sem formação psicopedagógica ofereceram, em moldes transitórios, o curso de 10ª classe + 1 ano. Com estes cursos, mesmo com o “fantasma” da quantidade, houve uma aposta para que se garantisse a qualidade. Os cursos de 10ª classe + 1 ano tinham apenas disciplinas profissionais e práticas pedagógicas. Contudo, diversos segmentos (professores, formadores, pesquisadores, pais e encarregados de educação), de forma contínua, foram mostrando-se cépticos à eficácia destes cursos. Destes, destacam-se as reservas de Niquice (2006, p.43) concernentes à preparação pedagógica-didáctica dos formadores, pois, estes usam práticas conservadoras, muitas vezes contraditórias ao discurso actual da melhoria da qualidade de ensino. Percebe-se que a manutenção de modelos transmissivos por parte dos formadores denuncia, a *circulação e contramão* dos movimentos da escola nova, da pedagogia activa e das abordagens construtivistas.

Niquice (2006, p.46) realça que os formadores tomam atitudes autoritárias em sala de aulas, e que existe predominância de aulas teóricas sobre práticas. Realça ainda, que a formação



de professores continuava esquemática e restritiva, porque a aula continuava confinada à sala de aulas e a única forma de ensinar era a aula.

É importante realçar que os actuais modelos de formação de professores em implementação em Moçambique trazem consigo alguns aspectos vinculados pelas teorias pós críticas tais como: preocupação das relações de género, diversidade cultural e étnica (esta materializada através de mobilidade de formandos das diferentes províncias do País).

A formação de professores é crucial para a materialização seja da massificação do ensino, seja também da melhoria contínua da qualidade, contudo é apontada como uma das responsáveis pelos problemas de educação. Ainda que tenha ocorrido uma verdadeira revolução, quer em números, quer na preocupação pela qualidade, através de reformas curriculares, há ainda grande dificuldade em se por em prática concepções e paradigmas dos modelos inovadores, com destaque do modelo 10<sup>a</sup> classe + 3 anos.

A formação de professores por competências no modelo curricular de 10<sup>a</sup> classe + 3 anos exige, por um lado, a criatividade e flexibilidade dos formadores, por outro, adopção efectiva da pedagogia de competências combinada à avaliação predominantemente formativa.

### **Criatividade e qualidade dos formadores**

As aceleradas mudanças que ocorrem ao nível local e pelo mundo fora, sugerem de imediato um formador dotado de competências, de criatividade e de autonomia capaz de aprimorar nos formandos não apenas o exercício profissional, mas também a capacidade crítica e criativa.

Parafraseando Niquice (2006, p.16 e 43) ao abordar as questões do nível de competência e criatividade, assim como a maneira de ensinar e orientar a aprendizagem, afirma que os formadores não conseguem evitar a aprendizagem predominantemente teórica combinada com um trabalho pedagógico bastante rotineiro. Os formadores recrutados conservam práticas muitas vezes contraditórias ao discurso actual de melhoria qualidade de ensino, de criatividade no ensino, de implementação do currículo integrado, centralização da aprendizagem no formando, ligação teoria-prática. São formadores que receberam uma escolarização e formação baseadas no currículo conteúdista, racionalista, tecnicista. O autor argumenta ainda que, os processos que são utilizados pelos formadores são «cristalizados», as suas concepções estão subjacentes ao pensamento de que ensinar é simplesmente transmitir, e aprender é receber. Para eles, o discurso moderno significa um incómodo, na medida em que exige em fazer diferente do habitual que desestabiliza as práticas e hábitos consolidados.

Em reacção aos vários estudos, o novo PCFPEP, coloca a acção prática desde o 1º módulo da formação docente, para além de preconizar a articulação da formação inicial (no 1º e 2º ano) e formação em exercício (no 3º ano), tendo esta última, o objectivo de dar continuidade ao desenvolvimento de competências reflexivas no contexto escolar. Esperamos que seja o fim da formação em que formandos "recebam" conteúdos prontos sistematizados, sem uso da criticidade e muito menos da problematização.

A necessidade de formar professores competentes e reflexivos é uma discussão actual, colocando-se no centro da questão a problemática da mudança educativa, que suscita a reflexão-acção-reflexão e compromisso dos profissionais da educação no exercício das suas tarefas quotidianas.

O perfil profissional dos formadores deve estar em consonância com o espírito da formação de professores, onde se exige que haja articulação científica e pedagógica orientada à prática reflexiva e contextualizada. Aconselha-se a apropriação do pensamento de Nóvoa (1992, p.67) segundo o qual, a formação de professores deve fornecer um pensamento autónomo, em sentido crítico-reflexivo. É que, os formadores devem repensar o seu papel na formação de professores, pois, estes precisam desenvolver e estimular situações de aprendizagem nos formandos.

### **Implementação da pedagogia por competências na formação de professores**

A abordagem por competências é apresentada como nuclear na organização curricular do novo paradigma de formação de professores em Moçambique. Por intermédio desta componente de competências, é constituído um discurso de se ter alcançado a fórmula para a elevação da qualidade da formação docente e, conseqüentemente, da educação (no seu contexto geral) no País. Isto, insta-nos a querer analisar a abordagem por competências, as modalidades inseridas no modelo de 10ª classe + 3 anos e a sua implementação.

### **Competência**

O termo "competência" pode assumir diferentes significados, pelo que, importa clarificar que discutiremos alguns conceitos inseridos na área da educação. Allessandrini (2002, p.164) define competência como sendo a capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela. No mesmo diapasão, Perrenoud, (1999, p.7) chama competência, a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. O mesmo autor (Perrenoud, 2003, p.13) enfatiza a

competência como sendo uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões e actuar no sentido mais vasto.

### **Formação de professores por competências**

Os desafios de Moçambique no âmbito de educação, tais como: a) universalização do Ensino Primário; b) elevação da qualidade de ensino e, por exemplo, as evidências de fraco desempenho na leitura, escrita e matemática, reforçaram a convicção do MINED, de repensar a qualidade do professor, através da reforma do currículo de formação de professores do Ensino Primário, adoptando um curso baseado em competências. Estas competências surgem como alternativa para suprir essa lacuna e captar mais precisamente as tarefas que o indivíduo está efectivamente apto a cumprir (Ramos, 2006, p. 38).

A proposta do PCFPEP, de formação por competências veio atender a uma preocupação da sociedade que reivindicava um professor competente, dinâmico, capaz de dar sentido aos conteúdos transmitidos pela escola e de garantir que os conhecimentos sejam de facto convertidos em acções concretas, de acordo com as necessidades de cada formando/aluno. Em reacção aos desafios que se impõem, encontram-se alternativas, seguindo o preceituado por Perrenoud (1997, p. 47), que defende que as competências permitem enfrentar com algum sucesso as situações desconhecidas por que contém certa intuição analógica que possibilita a mobilização de vários recursos e experiências anteriores, a fim de obter uma resposta parcialmente original que seja adequada à situação.

A ideia de que a escola tem de fazer aprender habilidades directamente úteis à escola é cada vez mais abrangente no nosso seio, logo a pedagogia por competências aparece como alternativa.

### **Operacionalização de competências na formação de professores**

Um currículo por competências pressupõe uma proactividade do formando/aluno, estimula-se nele o desenvolvimento de determinadas habilidades comportamentais, mobilização de outras dimensões do sujeito para além do conhecimento.

Para esta abordagem preferimos parafrasear o principal representante da pedagogia de competências, Perrenoud (1999) por este alertar que, aceitar uma abordagem por competências é, assumir um compromisso contínuo de mudança, de ruptura das rotinas pedagógicas e didácticas, de compartimentações disciplinares. Para este autor, estratégias didácticas como: a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da selecção, as imposições da organização escolar, a

necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno não contribuem muito para a construção de competências, mas apenas para obter aprovação em exames (Perrenoud, 1999, p.14). O maior desafio na concretização de um modelo por competências consiste na prontidão dos formadores em assumir novos papéis na transposição didáctica e na aplicação de uma avaliação concertada com o espírito de construção de competências.

Para a operacionalização de competências, Perrenoud (1999, p.17) convida, neste caso, os formadores, a considerar os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a trabalhar regularmente com situações-problema, a criar ou utilizar outros meios de ensino, a negociar e conduzir projectos com seus alunos, a adoptar uma planificação flexível, a improvisar, a implementar e explicitar um novo contrato didáctico, a praticar uma avaliação formadora em uma situação de trabalho, a alcançar uma compartimentação disciplinar menor.

### **Apreciação crítica da abordagem por competências**

A implementação da formação de professores por competências, no caso do Instituto de Formação de Professores (IFP) de Homoine, foi antecedida por actualização dos formadores, criação de condições em termos infra-estruturais, limitação de 20 formandos por turma. No entanto, verificam-se dificuldades para a transposição didáctica, dificuldades de materializar a avaliação de competências combinadas com ceptismo na aplicabilidade do sistema de avaliação.

Esta tendência terá sido analisada por Perrenoud, (1999, p. 95) que alertava que se o sistema educativo não se der tempo de fazer a reconstrução didáctica, não trará resultados às finalidades da escola pois, apenas estarão a atribuir nome de competências aos antigos conteúdos. O autor apresenta seus argumentos, afirmando que o indício mais evidente de uma mudança profunda é a diminuição de peso dos conteúdos disciplinares e uma avaliação formativa e certificativa orientada claramente às competências, de tal forma que não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-los em prática.

### **O novo papel do formador/professor no ensino de competências**

É importante destacar, que no desenvolvimento da formação, que tem como orientação um modelo educacional baseado em competências, os participantes directos do processo de ensino-aprendizagem assumem novos papéis.

A figura tradicional do formador/docente, transmitindo um enorme volume de conhecimentos, algumas vezes de forma passiva, sofre uma mudança no modelo de formação baseado em competências. Exige-se dele mudança de postura e aplicação efectiva de estratégias

metodológicas previamente seleccionadas para o desenvolvimento do curso. O formador/professor tem responsabilidade pelo desenvolvimento e progresso dos formandos/alunos no programa como um todo, além de encorajar o formando/professor a buscar informações e aplicá-las na aquisição de uma habilidade, aconselhando e motivando-o para que atinja as metas.

Parafraseando Perrenoud (1999, 2003), este implora na mudança de postura, concretamente na transferência e mobilização das capacidades e dos conhecimentos, através da exercitação sempre em situação didácticas apropriadas. As opções pedagógica-didácticas sugeridas são a problematização da aprendizagem e aprendizagem por projectos.

De salientar que ensinar nos dias que correm, pressupõe uma pedagogia activa, a necessidade de concepção, encaixe e regulação de situações de aprendizagem. Neste propósito, Rey et al, (2005, p.26-37) consideram que a operacionalização de competências através da resolução de problemas deve ser associada à perspectiva construtivista de aprendizagem e no paradigma reflexivo, uma vez que, o aluno é colocado diante situações que, por vezes, não tem conhecimentos para encontrar soluções. Este aluno, perante as situações novas e complexas, interroga os seus raciocínios, cria um saber de forma autónoma, entende problema, mobiliza várias faculdades nesta resolução da situação-problema. Ainda, reactiva a pedagogia de projecto, que vai partir de problemas, questões ou situações mais ou menos complexas, de princípio, seleccionadas por ele e vi mobilizar e contextualizar saberes e organização de toda informação.

### **Como é sustentada a aprendizagem por competências no novo modelo de formação de professores**

O novo texto curricular é segundo o MINED/INDE (2012, p.20 e 80) baseado em competências e tem como fonte principal de avaliação das competências, as evidências que demonstram o alcance de um determinado resultado de aprendizagem dentro de um módulo. O curso é caracterizado como estando estruturado em torno de nove competências, estas são operacionalizadas de forma transversal em todas as áreas curriculares e de forma específica nos módulos (*op. cit.:79*).

Esta operacionalização decorre de forma transversal nas diversas componentes do currículo e pressupõe superar a lógica do formador como transmissor de conteúdos, passando a ser um estimulador da aprendizagem, através da construção de uma diversidade de situações de aprendizagem concretas, onde se valorizam os princípios da diferenciação pedagógica. Contudo,

a sua implementação, ainda em fase piloto, é caracterizada por uma descrença dos formadores. Estes deviam ser mais criativos, inovadores e comprometidos em assumir a prescrição do texto curricular. Estes continuam obcecados em práticas dirigistas e preocupados com os testes escritos, que são herança de práticas de avaliação classificatórias.

Exige-se dos formadores, mudanças de postura e aplicação efectiva de estratégias metodológicas previamente seleccionadas para o desenvolvimento do curso. Segundo Perrenoud (1999, p. 57) o novo objectivo do formador é mais fazer aprender do que ensinar, por meio de pedagogia e métodos mais activos convidando os formadores a: a) considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; b) trabalhar regularmente com problemas; c) criar ou utilizar outros meios de ensino; d) negociar e conduzir projectos com seus formandos; e) adoptar uma implementação flexível e indicativa; f) implementar e explicitar um novo contrato didáctico; g) praticar uma avaliação formadora e situações de trabalho.

#### **Avaliação numa abordagem por competências (como é adoptada no Plano Curricular)**

Na abordagem por competências, a avaliação não se limita à verificação do produto final, mas identifica as dificuldades no processo de aprendizagem e as estratégias de aperfeiçoamento e progressão.

Avaliação, na óptica de Fernandes (2001, p.68) durante muito tempo, esteve mais atenta a medição dos resultados adquiridos pelos alunos, através da utilização de testes e exames, em detrimento da valorização dos processos que promoviam essa aquisição ou aprendizagem.

É assim que, o PCFEP, aposta na avaliação como uma actividade contínua, que permita, por um lado, obter-se uma imagem do desempenho do formando em termos de competências descritas no texto curricular e, por outro, servir de mecanismo de retro-alimentação ao processo de formação.

Outra inovação é a previsão de dois níveis de avaliação interna e externa. Este raciocínio encontra-se em Alonso, (2001, p.20) que sugere a avaliação interligada a aprendizagem, devendo basear-se em competências, em atitudes que facilitem o aprender a aprender, o colaborar com os outros, o intervir activamente na sociedade, adaptar-se às mudanças constantes. O autor argumenta que é necessário *“um ensino construtivista que requer uma avaliação contínua, formativa, diferenciada e multidimensional”*.

A experiência de Tochon (1995, p.159) no âmbito da avaliação, na formação de professores, mostra que as diferentes funções estão longe de serem fixas ou exclusivas, ao nível da aula. Este autor aconselha a não opção por fixação rígida dos instrumentos de avaliação,

dando como exemplo a generalização das grelhas de avaliação formativa, que considera perigosa, uma vez que corre-se o risco de se metamorfosear o ideal de diferenciação e de autonomização da aprendizagem num processo de socialização escalonado, normalizado e depois controlado segundo processos repetitivos e aborrecidos.

Esta problemática está acontecendo com a avaliação no novo modelo de 10<sup>a</sup> classe + 3 anos, uma vez que este preconiza a elaboração de muitos relatórios reflexivos, conseqüentemente, torna-se uma actividade repetitiva e aborrecida tanto para os formandos que esgotam inspiração e ficam sem palavras, assim como para os formadores que lhes parece estarem a corrigir relatórios iguais.

Retomando o debate da aposta pela avaliação formativa, Perrenoud (1999, p.15) aconselha que esta deve forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos e dos processos intelectuais do formando/aluno. O autor insiste que a verdadeira avaliação formativa é acompanhada de uma intervenção diferenciada, em termos de meios de ensino, de organização de horários, organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares.

Enquanto os formadores no modelo de 10<sup>a</sup> classe + 3 anos tendem a sobrevalorizar mais os testes escritos, pois, estes prevalecem no sistema avaliativo, os pesquisadores se mostram cépticos a aplicabilidade das provas tradicionais numa abordagem por competências. Zabala (2001, p.194) não recomenda provas específicas num tempo predeterminado porque, na sua opinião, quebra o ritmo de trabalho e torna-se num processo artificial. Para este autor a verdadeira avaliação deve integrar-se no próprio desenvolvimento da unidade, no decurso de várias actividades que permitam observar o percurso de aprendizagem do aluno e, deste modo, facultar as ajudas necessárias na altura adequada.

Prosseguindo o ceptismo de certos pesquisadores em relação aos testes escritos, o grande estudioso da abordagem por competências, Perrenoud (1999, p.159), considera que as provas escolares tradicionais se relevam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas para análise dos erros dos formandos/alunos, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. Acrescenta ainda que provas desse género não informam muito como se operam a aprendizagem e a construção de conhecimentos, elas sancionam seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los.

### **Considerações finais**

A adopção de um currículo por competências na formação de professores, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita a formação de professores competentes e reflexivos. Tal perspectiva, apresenta-se como sendo uma formação que pode privilegiar a prática e secundarizar o conhecimento teórico. Em suma a aprendizagem por competências na formação de professores do modelo 10<sup>a</sup> classe + 3 anos suscita a articulação entre teoria e prática.

De acordo com as análises ao PCFPEP, à revisão da literatura e os diálogos exploratórios feitos aos formadores conclui-se que já foi um grande passo a opção por uma estrutura curricular na perspectiva de competências, mas persistem muitos desafios para que, de facto, os formadores assumam a prescrição curricular e formem professores competentes, críticos, reflexivos, éticos, prudentes, autónomos. Estas qualidades são imprescindíveis para que se possa, realmente, desenvolver um ensino de qualidade e eliminar as fragilidades existentes na prática reflexiva dos professores.

Consideramos que deve trabalhar-se continuamente com os formadores de modo a promover práticas pedagógicas inovadoras, que ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos e que se impulse a transposição didáctica, que privilegie experiências educativas promotoras de desenvolvimento de competências.

### **Bibliografia**

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez, 2003.
- ALONSO, L. “Integração currículo-avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?” In: ABRANTES, P. e ARAÚJO, F. (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa, Ministério da Educação, 2001 (pp. 17-23).
- ALLESSANDRINI, C. D. “O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional”. In: PERRENOUD, Ph. e THURLER, M.G. (org.). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre, Artmed, 2002. (pp.157-176).
- CHIRRIME, E.F. *Perspectivas actuais sobre as Zonas de Influência Pedagógica Pedagógica – um estudo comparativo: ZIP do Centro Hípico em Manica e as de Cazuzo e Novera em Nampula*. Maputo. INDE, Cadernos de Pesquisa nº 40, 2000.
- GOLIAS, M. *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo, Editora Escolar, 1993.



- FERNANDES, M. "Métodos de avaliação pedagógica". In: ABRANTES, P. e ARAÚJO, F. (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa, Ministério da Educação, 2001. pp. 67-74.
- MENDONÇA, M.E.N. *Aprendizagem e Avaliação de Competências na Escola Moderna*. Funchal, Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado (não publicada), 2007.
- MINED, *Estratégia para Formação de Professores 2004 – 2015: Propostas Políticas*. Maputo, INDE, 2004.
- MINED/INDE. *Relatório da Monitoria 2009 "Leitura e Escrita Iniciais "*. Maputo: INDE, 2010
- INE, portal – educação. (online) Disponível na Internet via [WWW.URL: http://www.ine.gov.mz/censos-dir/recenseamento-geral/estudos-analise/eud](http://www.ine.gov.mz/censos-dir/recenseamento-geral/estudos-analise/eud). Acesso a 30 Junho de 2014.
- MINED/INDE. *Avaliação das capacidades dos alunos da 3ª, 4ª e 5ª classe na Cidade de Maputo, províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado*, Maputo, INDE, 2000.
- MINED/INDE. *Plano Curricular – Curso de Formação de Professores do Ensino Primário*. Maputo, INDE, 2012.
- NÓVOA, A. "Formação de professores e profissão docente". In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997. pp. 9-33.
- \_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. 2003 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-42....> Acesso em: 15 Junho 2014.
- \_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- NIQUICE, A. F. *Formação de professores primários – construção do currículo*. Maputo, Texto Editores, 2006.
- PACHECO, J. A. *Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos*. Revista Portuguesa de Educação. P.2001. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/\\_07JosePacheco.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/_07JosePacheco.pdf). Acesso a 30 Junho de 2014.
- PERRENOUD, Ph. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Porquê construir competências a partir da escola.*, Porto, Edições Asa, 2003.

- PERRENOUD, Ph. e THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2006.
- REY, B., CARETTE, V. e DEFRANCE, A. *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto, Edições Gailivro, 2005.
- SILVA, W.R. e BERTONI, S. *A formação de professores do ensino superior na perspectiva produtora de saberes e práticas educativas*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 145 - Junio de 2010. Disponível em: [http:// www.efdeportes.com/.../a-formacao-de-professores-do-ensino-superior.htm](http://www.efdeportes.com/.../a-formacao-de-professores-do-ensino-superior.htm). Acesso em 30 de Junho de 2014.
- SANTOS, C F. *O Papel do professor na promoção da aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.
- TOCHON, F. V.. *A Língua como projecto didáctico*. Porto, Porto Editora, 1995.
- VEIGA, F.R. e FOSCARINI, N.B. *O Ensino por Competências e a Formação de Professores: Novo Desafio para o Ensino Superior*. Disponível em: <http://www.editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/.../604>. Acesso em 30 de Junho de 2014.
- ZABALA, A. *Os pontos de vista didácticos*. Porto, Edições Asa, 2001.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

## **Percepções de professores de Matemática sobre o uso de calculadoras em salas de aulas**

*Hercílio Paulo Munguambe<sup>22</sup>*

### **Resumo**

O presente artigo científico enquadra-se no uso das tecnologias no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo e pretende discutir as percepções que os professores de Matemática têm sobre o uso de calculadoras em salas de aulas. Os objectivos deste estudo são compreender o uso da calculadora, identificar as percepções dos professores e propor estratégias do seu uso, procurando assim contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Matemática. O trabalho baseou-se em análise bibliográfica, assistência às aulas, entrevista aos professores da escola pioneira da pesquisa, aplicação do questionário aos professores de Matemática em exercício, abrangendo no seu todo 13 participantes de diferentes escolas da cidade e distrito de Xai-Xai. No que respeita à análise da assistência às aulas e das respostas dadas na entrevista e no questionário chegou-se à conclusão de que os professores na prática não usam as calculadoras, embora a maioria afirma o contrário tanto na entrevista como no questionário defendendo que fazem o seu uso, o que nos leva a perceber que eles têm vontade de usar as calculadoras nas aulas de Matemática, mas por falta de bases científicas têm muitas limitações. Se eles afirmam que usam, então fica claro que usam-nas de forma empírica. E ainda segundo os dados obtidos, entende-se que a maioria reconhece a utilidade destas em salas de aulas embora alegando que as mesmas criam dependência e preguiça mental no aluno. Portanto, conclui-se haver necessidade de recomendar a preparação de professores de Matemática no uso de calculadoras em salas de aulas e, por via disso, garantir-se o seu uso no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo.

**Palavras-chave:** Matemática. Calculadoras. Aprendizagem e Ensino. Resistência. Percepções.

### **Abstract**

The present dissertation fits in the use of technologies in the Lower Secondary Schools programs and aims to discuss the perceptions teachers of Mathematics have on the use of calculators in the classroom context. The objective of the present study is to understand the use of the calculator, identify the perceptions the teachers of Mathematics have and suggest strategies for their use with the aim of giving a contribution for the improvement of the quality of Mathematics teaching. The present dissertation is based on the literature review carried out, lesson observations, interview to a group of teachers in the schools the studied was carried out, the use of a questionnaire to a group of on duty teachers of Mathematics. All in all, (13) thirteen respondents from different schools in Xai-Xai took part in this study. With regards to the lesson observation and the analysis of the process as well as the analysis of the data from the interview and questionnaire it was concluded that teachers do not use the calculators in the teaching context. However, the majority of our respondents stated that they do use. This brings us to the assumption that they would like to use them in Mathematics lessons but due to the lack of scientific basis they have some limitations. If they state that they use, it then becomes clear that they use them in an empiric form. Furthermore, from the data collected, it is quite clear that the majority recognizes the importance of the use of the calculators in the classroom context in spite of their argument that these calculators may lead to dependence and mental laziness among learners. Therefore, it is concluded that there is a need to recommend the training of the teachers of Mathematics on the usage of the calculators in the classroom context with a view to guaranteeing their appropriate use in the Lower Secondary School.

**Key Words:** Mathematics. Calculators. Learning and Teaching. Resistance. Perceptions.

---

<sup>22</sup> Mestre em Educação/Ensino de Matemática, Docente da UP Gaza, Universidade Pedagógica de Moçambique, Email: [hercilio.munguambe@yahoo.com.br](mailto:hercilio.munguambe@yahoo.com.br)

## 1. Introdução

No nosso país os índices de reprovação escolar, em especial na disciplina de Matemática, chegam a limites considerados injustificados, os obstáculos e as dificuldades de aprendizagem constituem uma das preocupações das sociedades e dos intervenientes dos processos de ensino e de aprendizagem em particular, isto é, há necessidade de se procurar buscar respostas à pergunta: qual a razão que leva o aluno a não aprender?

Nos últimos anos presenciamos um avanço tecnológico bastante visível e promissor. Por esta via, as calculadoras e computadores passaram a fazer parte do quotidiano de muitos indivíduos e, por conseguinte, estes materiais estão já presentes em quase várias escolas moçambicanas. É lógico que, a chegada destes materiais às escolas, ainda assusta tanto aos alunos assim como aos professores. Partindo do princípio que, as novas tecnologias vieram para ficar e que as escolas não podem ser alheias a estas, exige-se que os professores estejam seguros e preparados para o seu manuseio, procurando assim melhorar a sua prática pedagógica.

Assim sendo, actualmente, num mundo globalizado, já não faz sentido se caminhar sem o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. A comunidade escolar já percebe a importância das tecnologias como ferramenta pedagógico-didáctica na educação, e como instrumento de mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. Com base nos assinalamentos anteriores, levanta-se a seguinte questão de investigação: *Que percepções os professores de Matemática têm sobre o uso de calculadoras em salas de aulas?*

Assim sendo, esta pesquisa busca compreender as percepções dos professores de Matemática do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral a respeito do uso da calculadora na sala de aulas. Constituem objectivos específicos desta pesquisa:

- Identificar as percepções dos professores sobre o uso das calculadoras em sala de aulas no ESG do 1º ciclo (8ª a 10ª classes).
- Descrever o nível de percepção dos professores sobre o uso das calculadoras na sala de aulas de Matemática no ensino secundário geral do 1º ciclo.
- Propor algumas sugestões com vista a melhoria da utilização de calculadoras nas aulas de Matemática do ESG do 1º ciclo.

### 1.1. Justificativa

A escolha deste tema deveu-se ao facto de que, a escola onde se fez a pesquisa possuir um aproveitamento muito baixo especialmente na disciplina de Matemática e considerou-se que, a

partir desta pesquisa, poder-se-á encontrar uma solução com a implementação de calculadoras como recursos didáticos facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por este motivo, escolheu-se este trabalho para propor sugestões que possam permitir a melhor utilização de calculadoras, mais concretamente no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes), de forma a que se desenvolvam competências, colocando assim o aluno cada vez mais próximo da utilização eficiente deste material na vida real e com expectativas promissoras para enfrentar o ensino superior com sucesso.

A escolha do tema justifica-se também pelo facto do autor pretender contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a implementação adequada de calculadoras e promovendo maior rigor nas medições e nos cálculos em pouco tempo, por um lado e, por outro, permitir que mais tempo e energia sejam despendidos na compreensão de conceitos.

## **2. Revisão da literatura**

Calculadoras são dispositivos universalmente disponíveis e usados por mais diversas profissões para a realização de cálculos numéricos. Assim a aula de Matemática não pode ser alheia à utilização destas, embora se refere MOURA (2012:3) que, *“entre os séculos XII e XVI ocorre uma oposição entre os que utilizavam o ábaco como instrumento de cálculo e os que defendiam a prática do cálculo escrito, onde mais tarde, no século XVII, essa oposição resulta na transição do ábaco para adopção de máquinas artificiais”*. Deste modo, os actuais programas de Matemática, um pouco por todo mundo, foram elaborados temendo consagrar o seu uso.

Desde os tempos mais remotos o homem sentiu a necessidade de efectuar cálculos. Deste modo, *“no início usou pedrinhas e pequenos paus que separava e agrupava, depois começou a usar os próprios dedos”* (OLÉ, 2004:10).

Segundo PAVÃO (2005:4), ao longo do tempo *“é inventado na China o Ábaco que é um instrumento designado por máquina de calcular, a mais antiga da história do cálculo e a primeira que ajudou o homem a calcular de forma mais rápida”*. O Ábaco foi o ponto de partida para inventar novas formas de calcular, mais fáceis e rápidas. Os ocidentais, baseando-se no Ábaco Chinês, começam então a inventar novas máquinas de calcular, mas que ainda apresentavam grandes dimensões e peso.

Todavia, percebe-se que, com o passar do tempo, verifica-se o aparecimento de calculadoras mecânicas portáteis que funcionam por cursores e manivelas sem utilizarem, para isso, qualquer energia senão a cinética. De acordo com OLIVEIRA (2011), *“conseguem-se, então, as 4 operações básicas (soma, subtracção, multiplicação e divisão) e chega-se rapidamente a uma característica*

*revolucionária: a impressão em papel que dá origem à primeira calculadora impressora de escritório - a Máquina Facit de teclas e alavancas*”. Com o aparecimento da calculadora electrónica aparecem as primeiras máquinas com circuitos electrónicos que tornavam mais rápidos e fiáveis os cálculos. A calculadora começa assim, não só a ser utilizada no escritório, mas também a nível pessoal.

Na década de 80 surgiram diversos modelos de calculadoras de mesa e de bolso, e diferentes computadores. Assim, as calculadoras foram aperfeiçoadas e diminuíram de preço e de tamanho, podendo hoje, ser adquiridas por um custo menor e a população em geral passou a ter acesso a esse tipo de instrumento, o que acaba auxiliando nas tarefas particulares e profissionais (OLIVEIRA, 2011:18).

Dentre os vários tipos de calculadoras, as mais usadas hoje em dia são as electrónicas, construídas por vários fabricantes, em diversas formas e tamanhos, variando em preço conforme a qualidade e os recursos ofertados. A capacidade de uma calculadora varia de acordo com o modelo, desde o poder de cálculos à aritmética elementar, inclusive outras que consagram funções trigonométricas.

Assim, das calculadoras electrónicas, consideram-se dois tipos, que são: a básica (simples) e a científica por serem as mais usadas actualmente. De acordo com OLIVEIRA (2011:26), a básica conta com as quatro operações fundamentais acrescidas de raiz quadrada e percentagem e depois, a científica, que realiza operações mais complexas como funções trigonométricas, logaritmos, interpolação, média, desvio padrão, potenciação, factorial, entre outras. Esta última ainda pode ser encontrada no mercado com diferentes funções e com maior ou menor complexidade dependendo do modelo, tendo assim um custo relativamente maior que a básica.

A partir da Tabela 1 a seguir, mostramos os resultados para facilitar a visualização das diferenças referidas previamente:

**Tabela 1** – Resultados depois dos comandos digitados

<b>Expressão</b>	<b>Calculadora Científica</b>	<b>Calculadora Básica</b>
$5+4 \times 5$	25	45
$4 \times 5 + 5$	25	25
$20+4 \times 10+5 \times 2+5$	75	495
$440:11 \times 4$	160	160
$10+10 \times 10+10$	120	210

**Fonte:** Organizado pelo autor

Da tabela apresentada anteriormente, podemos verificar que usando as duas calculadoras para resolver a mesma expressão obtemos em algum momento o mesmo resultado e noutra, resultados diferentes, o que nos leva a perceber que na segunda e na quarta linha os resultados mantêm-se, pois a multiplicação vem antes e na divisão e multiplicação segue-se a ordem respectivamente. Porém, noutras linhas a calculadora básica não respeita a multiplicação como operação com prioridade e assim acaba originando um outro número como resultado.

Uma outra diferença das calculadoras, verifica-se no arredondamento de valores, que é feito apenas nas calculadoras científicas. Exemplo:  $1:7 \times 7 = 1$ . Este valor na calculadora básica resulta em 0,9999997.

Assim, vários autores procuram perceber dos professores se têm algum conhecimento sobre a importância ou mesmo vantagens e desvantagens do uso de calculadoras nas aulas de Matemática. Uma das respostas dadas dos professores é que eles afirmam reconhecer a necessidade do uso de calculadoras em sala de aulas, apontando as vantagens e desvantagens da sua utilização, mas os mesmos reconhecem não usarem sistematicamente estes materiais no seu quotidiano escolar.

A partir das considerações até então suscitadas, tornam-se convenientes as reflexões sobre o papel do professor numa escola adaptada ao uso das novas tecnologias, as representações destes profissionais acerca do perfil dessa nova escola, bem como um olhar atento sobre os processos de formação específica, direccionados ao ensino da matemática e mediados por essas tecnologias (MORAES, 2000:7).

Neste sentido, percebe-se que o nosso sistema de educação moçambicano precisa incluir nos currículos uma estrutura educacional que procure priorizar a necessidade de acelerar o processo de formação e aperfeiçoamento de professores em matérias ligadas ao uso de calculadoras nas aulas de Matemática.

As pesquisas, mostram que, “*o uso de calculadoras em sala de aulas pode promover uma reorganização da actividade matemática*” (KISTEMANN, 2014).

“*Embora o uso da calculadora ainda possa ser um tabu nas aulas de Matemática, fora da escola, nas mais variadas situações, é uma realidade, esta faz parte das experiências quotidianas dos alunos*” (SANTOS, 2014). Percebe-se que, todo mundo deveria estar a utilizar a calculadora, por tratar-se de uma ferramenta importantíssima. Ao contrário do que muitos professores dizem, a calculadora não coloca no activo o raciocínio do aluno. Todas as pesquisas feitas sobre a aprendizagem usando calculadoras preocupam-se em como utilizar correctamente estas tecnologias, de forma a desenvolver actividades que contribuam para o desenvolvimento dos alunos, tanto no ambiente escolar como fora.

De acordo com KISTEMANN (2014) “*estudos nacionais e internacionais vêm apresentando resultados que demonstram que a calculadora pode exercer um papel importante na compreensão de conceitos matemáticos*”. Sendo assim, estes materiais podem ser propostos em sala de aulas a partir de situações que estimulem os alunos a reflectirem, subsidiando também o professor na proposição de actividades matemáticas.

Todavia, a discussão sobre o uso de calculadoras nas salas no ensino primário em Moçambique é actual e contestada, dividindo opiniões nos diversos quadrantes educacionais, uma vez que a polémica se conduz para a forma como a calculadora pode auxiliar no desenvolvimento de actividades em sala de aula, influenciando de maneira positiva a aprendizagem matemática do aluno.

De acordo com DEIXA (2016), não se justifica que a calculadora seja vista como um instrumento destruidor das mentes dos alunos na escola em pleno século das inovações tecnológicas, uma vez que esta pode servir como alavanca para verificar os resultados sem perca do tempo.

Apesar das divergências, nesta secção, percebeu-se que vários autores defendem que o uso de calculadoras em sala de aulas, quando bem explorado em situações didácticas planificadas com critérios bem definidos, pode constituir uma oportunidade para o aluno se auxiliar na operação com números naturais e racionais, na visualização da interpretação de conceitos matemáticos, construção de gráficos, entre outros aspectos.

Neste contexto, percebe-se que o uso de calculadoras aparece como alvo de muitos preconceitos, pois, muitos profissionais consideram que a inserção destes materiais pode impedir o raciocínio do aluno, além de lhe causar a chamada preguiça mental.

As actividades propostas com calculadoras, são organizadas de modo criterioso,

Levando-se em consideração o tipo de actividade, o eixo matemático a que se refere e os conceitos trabalhados as actividades buscam entre outras propostas: (i) explorar o valor posicional do sistema de numeração decimal; (ii) propor a resolução de problemas com grandezas e medidas; (iii) explorar a divisão como geradora de números decimais e a multiplicação de decimais; (iv) explorar diferentes representações dos conceitos matemáticos e as relações entre operações inversas; e (v) estimular actividades de estimativas e realização de cálculos confirmadores de resultados (KISTEMANN, 2014:10).

Depreende-se que, tomando em consideração todas estas actividades, a presença de calculadora nas aulas de Matemática pode ser motivadora para os alunos, criando um ambiente de



reflexão acerca de situações matemáticas que, de certo modo, se tornam reincidentes, fatigantes e abaladas por práticas mecânicas nas quais se utilizam somente lápis e papel.

A imagem, a visão real da coisa, não só economizam palavras, mas permitem senti-las tal como são sem ter que imaginá-las a partir das palavras do professor. Além disso, os recursos do ensino são estimuladores e incentivadores. O aluno que vê, que toca, que manipula os objectos, que realiza as experiências, que age sobre os objectos tem mais facilidade de compreender e explicar a matéria em estudo. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais real, mais concreta, mais significativa (FERREIRA, 2007: 51).

Neste contexto, percebe-se que, com base em demonstrações do concreto usando objectos como é o caso da calculadora em sala de aulas, facilmente pode se contextualizar a matéria em estudo, colocando assim o aluno muito próximo da realidade ou do seu quotidiano. Entende-se também que, um processo de ensino e aprendizagem da Matemática acompanhado de manipulação de objectos, pode tornar o aluno mais entusiasmado e com facilidade de poupar mais tempo na assimilação da matéria.

### **3. Metodologia**

Para a concretização deste trabalho de pesquisa, foram aplicados os estudos qualitativo e quantitativo. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou organização. Por isso, o autor do presente trabalho utilizou os métodos qualitativos para poder explicar e exprimir o que convém ser feito. E mais ainda, o autor preocupou-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica da utilização de calculadoras na sala de aulas. Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, entrevista, observação directa e registos institucionais.

No que respeita ao estudo quantitativo estabelece-se que, “*os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados conforme as amostras que são geralmente grandes e consideradas representativas da população alvo da pesquisa*” (FONSECA, 2002:20). Neste contexto, o autor centrou o seu estudo na objectividade, onde a realidade foi compreendida com base na análise de dados brutos recolhidos com auxílio de instrumentos padronizados.

Salientar que, a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permitiu recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. A pesquisa quantitativa serviu apenas para auxiliar e complementar o estudo qualitativo que foi mais amplo e que permitiu que as pessoas

socializassem a sua própria realidade e daí tirar conclusões a partir do próprio trabalho do campo, respeitando o que foi mais útil, de acordo com a posição dos intervenientes, no contexto estudado.

Nesta direcção, para melhor verificar como tinham sido utilizadas as calculadoras nas aulas de Matemática ao longo do período fez-se um estudo pioneiro, que na primeira etapa consistiu na recolha dos dados referentes ao uso da calculadora na óptica de diversos autores, na segunda etapa, baseou-se no trabalho de campo, mais concretamente na Escola Secundária de Inhamissa em Xai-Xai, com o intuito de entender profundamente o que estava acontecendo com o aproveitamento pedagógico na disciplina de Matemática, através das pautas do exame da 10ª classe realizado em 2012 e de outros documentos como fichas, relatórios ou arquivos em computador. A seguir foram assistidas algumas aulas de Matemática da 8ª, 9ª e 10ª classe. Posteriormente, foram auscultados 13 professores em exercício nas distintas escolas da cidade e distrito de Xai-Xai. Para a recolha dos dados aplicou-se um questionário.

O questionário foi aplicado em 5 escolas, nomeadamente, Escola Secundária de Chongoene, Escola Secundária Ndambine 2000, Escola Secundária de Xai-Xai, Escola Secundária de Tavene e Escola Secundária de Inhamissa, abrangendo professores de Matemática, na maioria a leccionar a 8ª classe há mais de 7 anos.

Com esta composição de técnicas foi possível obter respostas que permitiram fazer uma análise assente em aspectos convergentes e divergentes em torno do uso da calculadora na sala de aulas de Matemática. Para efeitos de análise as respostas dos inquiridos foram apresentadas por P11, P12, P13 até P115 e assim sucessivamente até ao 13º inquirido que foi designado por P1315 onde P11 significa inquirido 1, pergunta 1 e P1315 significa inquirido 13, pergunta 15.

#### **4. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Para apresentar, analisar e discutir o uso de calculadoras no ensino de Matemática, recorreu-se à análise dos dados recolhidos a partir dos instrumentos elaborados para o efeito.

As calculadoras não são usadas no ensino da Matemática, pois, de acordo com as respostas dadas por um total de 3 professores de Matemática entrevistados na Escola Secundária de Inhamissa, em Xai-Xai, há falta de domínio no manuseamento durante o ensino da Matemática, aliás, eles reconhecem que não se têm promovido acções de formação ou capacitação regular de professores em matérias ligadas ao uso da calculadora.

Da observação directa feita, conseguiu-se verificar que os 3 professores de Matemática têm um certo domínio na planificação das suas aulas, uma vez que os seus planos apresentavam-se bem estruturados e com quase todos os materiais didácticos contemplados.

Ao longo da nossa presença na escola em causa, houve oportunidade de conhecer a sala onde se encontram guardados todos os materiais didáticos desde calculadoras, giz, régua, esquadros, compassos, transferidores, sólidos geométricos até alguns construídos pelos próprios alunos.

*“A aprendizagem da Matemática visa desenvolver o raciocínio lógico ao operar com conceitos e procedimentos, usando métodos apropriados”* (INDE/MINED, 2007:43). Do estudo feito a nível do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), desde o seu Contexto, Política Geral, Inovações no ESG, Estrutura Cultural do ESG, Áreas Curriculares do 1º ciclo até às Estratégias de Implementação, constatou-se que, no seu todo, ele tem como principal desafio, formar cidadãos capazes de lidar com padrões de trabalho em mudança, de adaptar-se a uma economia baseada no conhecimento e em novas tecnologias, influenciando assim o reforço das conquistas atingidas nos campos político, económico e social e para a redução da pobreza na família e na sociedade em geral. Neste sentido, entende-se que, tanto ao nível da família como da sociedade em geral, há necessidade de reduzir os preconceitos tendentes ao uso da calculadora.

Apresentam-se a seguir os resultados do questionário aplicado em cinco escolas secundárias da cidade e distrito de Xai-Xai sobre a percepção dos professores de Matemática no que respeita ao uso de calculadoras em sala de aulas. Este questionário foi respondido no início do mês de Novembro de 2016.

Para tornar fácil a análise dos dados recolhidos no campo de pesquisa, foram organizadas as respostas e declarações dos inquiridos em cinco (5) quadros resumo de acordo com o número da questão, nomeadamente: Quadro 1, 2, 3, 4 e 5 para as questões, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14 e Q15, respectivamente. E os inquiridos foram designados por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13.

Para as questões Q1, Q2 e Q3, da análise das respostas dadas pelos 13 professores de Matemática inquiridos do ESG do 1º ciclo em 5 escolas da cidade e distrito de Xai-Xai, Província de Gaza, pudemos depreender que, dois (2) possuem o nível médio, um (1) bacharel e dez (10) licenciados trabalhando com Matemática entre um (1) a trinta e seis (36) anos.

**Quadro 1** - Tem alguma formação sobre TIC`s? (Q4).

Resposta dada	Inquiridos	Nº de inquiridos	Percentagem (%)
Sim	P1, P2, P7, P8, P9, P11 e P12	7	53,8
Não	P3, P4, P5, P6, P10 e P13	6	46,2

**Fonte:** Organizado pelo autor.

O Quadro 2 mostra a situação referente à formação dos professores em TIC`s. Deste quadro podemos notar que 53,8% dos inquiridos têm a formação em TIC`s contra os 46,2% que não têm.

**Quadro 2** - Alguma vez já leu ou procurou se informar sobre artigos que abordam sobre o uso da calculadora no ensino de Matemática? (Q6)

Resposta dada	Inquiridos	Nº de inquiridos	Percentagem (%)
Sim	P1, P2, P5, P10 e P12	5	38,5%
Não	P3, P4, P6, P7, P8, P9, 11 e P13	8	61,5%

**Fonte:** Organizado pelo autor

Com relação às respostas apresentadas no quadro anterior respeitantes à informação que os professores têm sobre o uso da calculadora no ensino da Matemática através da leitura de artigos, verifica-se que apenas 38,5% dos inquiridos é que já tinham lido alguns artigos e a maioria correspondente a 61,5% não o tinham feito.

Neste sentido, e segundo os resultados apresentados, entende-se que, a falta de alguma informação científica através da leitura de textos ou artigos científicos que versam sobre o uso das calculadoras no ensino da Matemática provoca limitações da sua implementação em sala de aulas.

**Quadro 3** – Respostas dos inquiridos nas questões Q7 e Q8

Questões	Respostas dadas pelos professores inquiridos	Percentagem (%)	
Q7	Em relação ao uso da calculadora com os alunos para ensinar Matemática, 7 professores dos inquiridos responderam que “Sim” o fazem, nas operações matemáticas com números complicados para determinar a solução; para cálculos aritméticos longos e trigonometria e para estudo de estatística. E os restantes 6 dos inquiridos, responderam que “Não” sem comentários exceptuando 1 dos 6 que justifica não utilizar a calculadora na medida em que o aluno precisa desenvolver competências de cálculo mental.	Sim	53,8
		Não	46,2
Q8	No que respeita à matéria em que se exige o uso da calculadora, 10 professores dos inquiridos responderam que o fazem em algumas (matérias) como: na determinação de áreas de figuras geométricas, trigonometria, cálculo combinatório, probabilidades e estatística e logaritmos. E os restantes 3 dos inquiridos abstiveram-se de responder.	Algumas	76,9
		Sem resposta	23,1

**Fonte:** Organizado pelo autor.

Como se pode depreender a partir do quadro anterior, nas questões 7 e 8, a maioria dos professores fazem o uso da calculadora com os seus alunos em algumas matérias, conforme ilustra o quadro, aliás, as percentagens que rondam entre 53,8% e 76,9% dão a indicação de que há necessidade, por parte dos professores, de usarem a calculadora, por um lado e, por outro, verifica-se que há limitações no manuseamento desta, visto que uma parte dos inquiridos não explora esta tecnologia nas suas aulas, por que tanto o programa da 10<sup>a</sup> classe como o livro do aluno não dão nenhuma orientação sobre o uso da calculadora.

**Quadro 4** – Respostas dos inquiridos nas questões Q11 e Q12

Questões	Respostas dadas pelos professores inquiridos	Percentagem (%)	
Q11	Sobre aspectos positivos do uso da calculadora nas aulas de Matemática 11 professores dos inquiridos responderam que “Sim” existem, nomeadamente: reduz os cálculos, permitindo que o aluno tenha mais	Sim	85

	tempo para resolver muitos exercícios em pouco tempo; rapidez na determinação de valores numéricos, sobretudo no caso de números irracionais; flexibiliza o trabalho com cálculos; incentiva o aluno a explorar a área tecnológica e traz simplicidade nos cálculos. E ainda na mesma questão, 2 professores responderam que não existem.	Não	15
<b>Q12</b>	No que respeita aos aspectos negativos do uso da calculadora nas aulas de Matemática, 11 professores dos inquiridos, responderam que “Sim” existem, nomeadamente: quando o aluno não consegue acertar cálculos simples sem a calculadora; cria um fracasso (preguiça) no aluno ao resolver casos simples; o aluno não desenvolve habilidades para resolver casos subsequentes que dependem do que aprendeu anteriormente; cria preguiça na forma de pensar. E os restantes 2 responderam que “Não” mas sem comentário.	Algumas	85
		Não	15

**Fonte:** Organizado pelo autor.

A partir das respostas apresentadas no quadro anterior, entendemos que elas evidenciam um equilíbrio entre as vantagens e desvantagens do uso da calculadora nas aulas de Matemática, pois tanto em aspectos positivos como negativos nas questões 11 e 12, a percentagem dos inquiridos que responderam e comentaram é a mesma de 85% contra 15% dos que não comentaram.

Assim, apesar deste equilíbrio, as respostas dos inquiridos revelam que eles têm sido dominados pelas desvantagens, uma vez que em nenhuma das respostas clarificam o objectivo específico do uso da calculadora em determinados conteúdos de Matemática. Por esta razão há receio na implementação desta, devido à falta de formação de professores em matérias ligadas ao uso de calculadoras em salas de aulas, o que contribui para o mesmo professor tornar esta tecnologia alheia às aulas de Matemática.

**Quadro 5** – Respostas resumidas nos comentários dos inquiridos nas questões Q5, Q9, Q10, Q13, Q14 e Q15 sobre o uso da calculadora.

Resposta dada	Inquiridos	Nº de inquiridos	Percentagem (%)
Sim	P1, P2, P3, P4, P5, e P11	6	46
Não	P6, P7, P8, P9, P10, P12 e P13	7	54

**Fonte:** Organizado pelo autor.

Quanto ao uso de calculadoras em sala de aulas, 6 dos inquiridos (P1, P2, P3, P4, P5 e P11) correspondentes a 46% apresentaram os seguintes comentários: deve-se usar a calculadora somente para os testes, excepto para exames; deve-se usar a calculadora simples e de acordo com o conteúdo a dar, mas não em todas as classes (acho que podia se começar no ensino secundário porque o aluno

já possui as bases do cálculo); deixar os alunos usarem a máquina, pois facilita na obtenção do resultado e racionaliza o tempo, o que permite o aluno se sentir bastante motivado; que se deixe o aluno usar a calculadora sempre que necessário; a Matemática é uma sequência de conteúdos em que cada um depende do anterior, obrigando assim o aluno a aprender com base na calculadora; as máquinas calculadoras são importantes no nosso dia-a-dia de cálculos, mas é preciso que sejam usadas depois de se ter desenvolvido o cálculo mental no aluno. Contudo os outros 7 dos inquiridos (P6, P7, P8, P9, P10, P12 e P13) correspondentes a 54% não apresentaram nenhum comentário. Contudo, salientar que todos foram unânimes em reconhecer a existência e fácil acesso das máquinas simples e científicas.

Neste contexto, os comentários apresentados pelos professores inquiridos, constituem mais uma prova de que de facto eles reconhecem que as calculadoras são bastante importantes no processo de ensino e aprendizagem no caso concreto de Matemática. Porém prevalece o problema referente ao seu manuseamento, pois os próprios professores não estão preparados cientificamente em matérias ligadas ao uso de calculadoras em sala de aulas. E se assim continuar, teremos um professor que estará sempre em choque com as tecnologias que dia pós dia, estão ganhando espaço pelo universo.

#### **4. Conclusões e sugestões**

Do estudo realizado sobre as percepções dos professores no que tange ao uso de calculadoras em sala de aulas do ESG do 1º ciclo, conclui-se o seguinte:

- Os professores não fazem o uso de calculadoras em aulas de Matemática, pois durante a assistência em nenhum momento o professor se preocupou em orientar o uso da calculadora, limitando-se apenas a usar frequentemente materiais didáticos como quadro verde e giz e livro do aluno.
- Há uma vontade clara por parte dos professores em usar a calculadora no ensino da Matemática, segundo as respostas dadas pela maioria dos inquiridos (acima de 60%) afirmando que esta, facilita, simplifica e impulsiona uma aprendizagem significativa dos alunos. Porém, na prática o cenário é outro, pois há receio no uso desta devido a preconceitos excessivos dos professores que se ilustram pelas afirmações como: a calculadora cria preguiça mental ao aluno assim como a dependência mesmo em cálculos simples; ou seja, a calculadora retarda o desenvolvimento da capacidade mental.

- Os professores têm conhecimento da importância de calculadoras em sala de aulas mas não fazem o seu uso conforme as expectativas, porque não têm bases da sua implementação, limitando-se assim a usá-las de forma empírica;
- Nos documentos como PCESG do 1º Ciclo e Livro do aluno, não aparece nenhuma orientação sobre o uso de calculadoras em sala de aulas.

### **Sugestões**

Com o triunfo e surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, tanto alunos como professores deverão se sentir obrigados a acompanhar essa evolução, e apostar num trabalho que vise promover acções de formação e capacitação em matérias concretamente ligadas ao uso de calculadoras nas aulas de Matemática;

Para futuras pesquisas, sugerimos um debate com os professores a respeito do uso das calculadoras em salas de aulas, visto que este, trabalho pode abrir um espaço para dar seguimento das investigações. Contudo, muitas questões se levantaram, por exemplo: Quando usar a calculadora? Como usar a calculadora? Onde usar a calculadora? Porquê usar a calculadora?

Uma alteração nos cursos de formação dos professores com vista a equipá-los de capacidades científicas ajustadas ao uso das calculadoras, em particular, e das tecnologias, em geral, em salas de aulas, poderia ser uma oportunidade para que o professor de Matemática possa buscar coerência entre a actividade e os objectivos educacionais que pretende atingir com seus alunos.

### **Referências bibliográficas**

- DEIXA, Geraldo Vernijo. *O Uso de Calculadoras nas Aulas de Matemática no Ensino Primário: Concepções de Professores em exercício e em formação, Província da Zambézia*. Maputo, 2016.
- FERREIRA, S. M. M. *Os Recursos Didácticos no Processo de Ensino-Aprendizagem*. Cidade da Praia, 2007.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza, UEC, 2002.
- INDE/MINED-Moçambique, Ministério da Educação e Cultura, 2007.
- KITEMANN, Marco A. *O Uso da Calculadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Bolema, Rio Claro, 2014.



- MORAES, R. *Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e metodológicas*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.
- MOURA, Rui. *Aprendizagem Transformativa: Uma Abordagem ao Conceito*. Lisboa Ed. UL, 2000.
- MOURA, Andrea de A. *Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas*. Contribuições da Calculadora para o Ensino das Operações em uma Turma do Projecto Mais Educação. Curitiba, PR, 2012.
- OLÉ, Scovsmose. "Matemática em acção". In BICUDO, M. A. V; BORBA M de C. (org.). *Educação Matemática: Pesquisa em Movimento*. São Paulo, Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Edvaldo Fialho de. *A Calculadora Como Ferramenta de Aprendizagem*. Guaratinguetá, UNESP, 2011.
- PAVÃO, Zélia Milléo. *O Uso da Calculadora nas Aulas de Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. PUCPR, 2005.
- SANTOS, Adriano C. *Centro de Ensino e pesquisa Aplicada à Educação*. Plano de Ensino de Matemática 7º Ano, 2014.

## Reflexão sobre o sistema de progressão por ciclos de aprendizagem

*Yavalane Sergio Parruque*<sup>23</sup>

### Resumo

O presente trabalho com o tema “Reflexão sobre o sistema de progressão por ciclos de aprendizagem”, visa conduzir a uma reflexão dos professores e da sociedade moçambicana sobre a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem introduzidas no país e a sua relação com o modelo por competências. Em vários países os ciclos de aprendizagem têm sido implementados com o objectivo de reduzir ou eliminar o grande número de reprovações que tem-se verificado nas escolas. Entretanto, a progressão por ciclos de aprendizagem tem sido um assunto polémico, no contexto de ensino primário em Moçambique por não permitir a reprovação do aluno ao longo do ciclo e, por isso, serem justificadas as lacunas que os alunos apresentam no desenvolvimento das competências prescritas nos programas de ensino. Para a compreensão deste fenómeno desenvolveu-se um estudo qualitativo, baseado na revisão de literatura e na análise de documentos. Com a informação recolhida foi possível perceber que a falta de preparação dos professores em matéria da avaliação formativa, o uso abusivo da avaliação sumativa e a falta de registo das competências dos alunos são, entre outros, factores que caracterizam a má gestão dos ciclos de aprendizagem.

**Palavras/expressões-chave:** Gestão, Progressão por Ciclos de Aprendizagem.

### Abstract

This present work titled “Reflection on learning cycles system progression” am to conduct a reflection to Mozambican teachers and the society, about the implementation of learning cycles progression introduced in the country and its relation with the competence model.

In various countries learning cycles have been implemented with the objective to reduce or eliminate high number of failures that are being seen in the schools. However learning cycles progression have been seen as a polemic subject in the context of primary education in Mozambique, by not permitting students failures along the cycle, and that is, being justified the gaps that the students present in the development of prescribed competences in the education programs.

To comprehend this phenomenon it was developed a qualitative study based in literature revision and document analysis. With the collected data it was possible to perceive that the lack of teachers preparation in formative assessment, abusive use of summative assessment and the lack of the students competences registration are, among other, factors that characterize the bad management of learning cycles.

**Key words/expression:** management, learning cycles progression.

### Introdução

Em vários países do mundo têm-se verificado elevados índices de reprovação, o que conduziu a procura de solução para mudar-se este cenário. A busca de uma solução para um sistema de ensino fustigado pelas reprovações, países lusófonos e francófonos inclusive Moçambique implementaram a promoção automática que reduziu as reprovações no Ensino Básico, organizando o ensino por ciclos (Duarte *et al*, 2012).

---

<sup>23</sup> Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela UEM (2013-2016) e Licenciado em Ensino de Inglês pela UEM (2001-2005). Docente de Inglês na Escola Comunitária Santo António da Malhangalene desde 2003 e colaborador na área de docência no Instituto de Ciências de Saúde (ISCISA) em Maputo, na cadeira de Inglês desde 2010.

Em Moçambique o relatório de Desenvolvimento Humano do ano 2000 colocou a necessidade de o país adoptar a promoção automática ou a avaliação por ciclos de aprendizagem (Duarte *et al*, 2012:2). O Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB) 2008 preconiza que a progressão seja por ciclos de aprendizagem e dentro de cada ciclo a progressão seja automática. A progressão por ciclos de aprendizagem significa transitar de um ciclo de aprendizagem para o outro e passagens automáticas, a transição do aluno de uma classe para outra dentro do ciclo (INDE, 2003) <sup>24</sup>

Apos várias transformações curriculares, em 2004 é introduzido um novo currículo para o Ensino Básico (EB) em Moçambique, cujo desafio é melhorar a qualidade, elevando o acesso e equidade do género, com vista a assegurar a universalização da escolaridade básica gratuita de 07 classes até 2015 (Duarte, *et al* 2012).

### **Problema**

A progressão por ciclos de aprendizagem tem sido um assunto polémico, no contexto de ensino primário em Moçambique por não permitir a reprovação do aluno ao longo do ciclo, mesmo os alunos não possuindo o domínio das competências exigidas para cada ciclo. Por isso, a questão que se levanta é, porquê os alunos progredem de um ciclo para o outro sem revelarem as competências exigidas em cada ciclo?

### **Objectivo da pesquisa**

Reflectir sobre a polémica da progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique e suas consequências aos níveis subsequentes.

### **Perguntas de pesquisa:**

- I. Será que os intervenientes principais deste processo (alunos e professores) estão esclarecidos sobre a filosofia da progressão por ciclos de aprendizagem?
- II. Será que os professores praticam a avaliação que acompanha as aprendizagens dos alunos?
- III. O que está sendo feito para que os alunos passem com o domínio das competências exigidas para cada ciclo?

---

<sup>24</sup> Citado por Nhantumbo (2009).

Este artigo está dividido em três partes: A primeira discute a questão da reprovação no contexto internacional e nacional no Ensino Básico mostrando as suas desvantagens; A segunda parte retrata a questão da introdução da progressão por ciclos de aprendizagem em Moçambique e a aprovação dos alunos sem o domínio das competências exigidas para cada ciclo e a terceira discute a implicação da sua má gestão.

### **Metodologia**

Para a compreensão deste fenómeno, se desenvolveu um estudo qualitativo, baseado na revisão de literatura e na análise de documentos. A opção pela pesquisa de orientação qualitativa justifica-se em função da crença de que este tipo de investigação fundamenta-se na análise qualitativa e interpretativa como sendo a mais adequada na compreensão de processos sociais.

Bauer e Gaskell (2003) defendem que o aspecto quantitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo em informações colhidas por estudos essencialmente qualitativos, não obstante o seu carácter qualitativo quando são transformados em dados quantificáveis, na tentativa de assegurar a exatidão dos resultados.

Para a consecução desta pesquisa, recorreu-se à análise de documentos, deste modo, foram analisados o Programa Curricular do Ensino Básico (PCEB) e Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB), no que concerne a avaliação.

A revisão de literatura permitiu explorar de melhor forma aspectos relativos ao novo sistema de avaliação, progressão por ciclos de aprendizagem e a qualidade de ensino.

### **Fundamentação teórica**

#### **Avaliação**

O artigo 58 do REGEB considera avaliação uma componente de prática educativa, que permite uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas retroalimentam o processo de ensino-aprendizagem, promovendo assim a qualidade de educação. A avaliação tem como objectivos:

- I. Permitir ao professor tirar conclusões dos resultados obtidos para o trabalho pedagógico subsequente;
- II. Apoiar o trabalho educativo de modo a sustentar o sucesso, permitindo o reajuste curricular da escola e da turma, nomeadamente, quanto à selecção de metodologias e recursos em função das necessidades educativas;

- III. Contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo a confiança social no seu funcionamento;
- IV. Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e no ensino básico.

### **Evolução ou fases da avaliação**

A avaliação da aprendizagem foi, e continua sendo, objecto de análise por parte dos pesquisadores da área da avaliação educacional e teve diferentes fases. As suas origens remontam desde o início do século XX, com o objectivo de medir mudanças nos comportamentos humanos. A avaliação é entendida como a medição da diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução desse modelo que o aluno consegue fazer, serve para hierarquizar os alunos e o erro não constitui um ponto de referência para novas aprendizagens mas sim, é punido atribuindo-se uma nota para qualquer tipo de apreciação (Pinto e Santos, 2006).

A segunda fase da avaliação é marcada por estudos desenvolvidos por Tyler e Smith (s/d) que incluíam uma diversidade de procedimentos avaliativos como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registos de comportamento, entre outras medidas. Para Tyler (1974) o propósito da educação é modificar o comportamento, isto é, consiste basicamente na determinação dos objectivos, tradutores das mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno que são determinados no currículo.

Desde o seu surgimento, a avaliação teve uma função classificatória, selectiva e de hierarquizar os alunos, a sua função é de atribuir crédito às aprendizagens realizadas pelo aluno no final de cada etapa formativa quando se obtém um diploma ou certificado sendo um critério de selecção no mundo laboral.

A terceira geração é marcada pelos estudos de Scriven, a avaliação como juízo de valores. Nesta fase há distinção da avaliação sumativa e formativa. Nesta geração, para além dos testes escritos, a avaliação envolve os seus intervenientes na tomada de decisão e toma em conta o processo de ensino-aprendizagem (Duarte, *et al*, 2012:10).

A quarta geração da avaliação teve seu início nos finais de século XX. Avaliação passou para a função de acompanhamento das aprendizagens, colocando o aluno como o centro das aprendizagens e o professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Nesta

abordagem, o aluno tem espaço para descobrir suas fraquezas e procurar formas de superá-las adotando novas formas de aprendizagem, assim como o professor adota novas estratégias de ensino com vista a garantir a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Embora na progressão por ciclos se privilegie a utilização da avaliação formativa, aquela que ajuda o aluno na construção do saber, ainda nota-se nas escolas do ensino básico em Moçambique o uso excessivo da avaliação sumativa, o que acaba sendo contraditório para o tipo de avaliação que se procura implementar para reduzir ou eliminar as reprovações em Moçambique.

### **Ciclos**

No século XX devido a um alto índice de reprovações, alguns países introduziram no ensino os ciclos de aprendizagem. Eles se caracterizam como possibilidade de reorganização do tempo e espaço escolares, respeito aos processos de aprendizagem dos alunos e eliminação da repetência.

O termo "ciclos", com o significado de não retenção, veio a ser utilizado de modo mais recorrente na década de 1980, adquirindo posteriormente outras designações, tais como: promoção automática, progressão continuada, ciclos de formação e ciclos de aprendizagem. Contudo, as denominações não podem ser consideradas como sinónimos (Mainardes, 2007).

Segundo Barretto e Mitrulis (1999) os ciclos surgem como forma de regularizar o fluxo escolar, buscando eliminar ou limitar a repetência. O objetivo é oferecer melhores condições de ensino e êxito escolar dos alunos, favorecendo assim o exercício da plena cidadania.

Os ciclos de aprendizagem procuram romper com o regime normal que tem em sua origem uma lógica de reprovação e exclusão. Essa lógica é uma construção histórica e produz enormes taxas de reprovação, sem viabilizar o desempenho acadêmico dos alunos. Esse fracasso se revela através do modo como o professor avalia aos seus alunos, privilegiando a forma classificatória, verificando se eles dominam habilidades e conteúdos através de provas, testes, trabalhos. Essa forma de avaliar tem sido contestada, pois, dá primazia apenas ao produto e não ao processo de aprendizagem (Freitas, 2003).

A discussão trazida por Barretto e Mitrulis (1999), Freitas (2003) e Mainardes (2007) sobre os ciclos de aprendizagem mostra a necessidade de uma mudança no sistema de avaliação, rompendo o regime de reprovações, avaliação classificativa para uma abordagem centrada no aluno, que assenta na avaliação formativa.

Por isso em Moçambique, para se reduzir ou eliminar o maior índice de reprovação, foi introduzido em 2004 um novo currículo que, entre várias mudanças introduzidas, inclui-se a progressão por ciclos de aprendizagem aliada a progressão semi-automática.

O currículo de Ensino Básico (EB) é organizado em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2). O EP1 é constituído por dois ciclos: o 1º ciclo que corresponde a 1ª e 2ª classes e o 2º ciclo que corresponde a 3ª, 4ª e 5ª classes. O EP2 é constituído por 3º ciclo que correspondem a 6ª e 7ª classes.

Segundo o INDE/MINED (2008) os principais objectivos dos três ciclos do ensino primário são:

O 1º ciclo tem como objectivo desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distância, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio;

O 2º ciclo tem como objectivo aprofundar os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduzir novas aprendizagens relativas as Ciências Sociais e Naturais e também levar o aluno a calcular superfícies e volumes.

O 3º ciclo tem como objectivo consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridas nos ciclos anteriores, preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida.

Neste sistema de avaliação, pressupõem-se que haja a criação de condições de aprendizagem de modo a que os alunos alcancem os objectivos mínimos de aprendizagem de um determinado ciclo, para que possam progredir para os outros ciclos. Por isso, a avaliação predominante é formativa, ela faz o acompanhamento do aluno de modo a superar as suas fraquezas, as actividades de aprendizagem centram-se no aluno e, esta avaliação, procura aferir o desempenho fiável em termos de competências descritas no currículo para cada ciclo. É com base nos resultados dela, que se identificam as actividades de reforço e de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A avaliação formativa na visão de Hadji (2001) tem a função de informar ao professor sobre a sua acção pedagógica e ao aluno, sobre o seu ponto de situação no processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase sobre os seus êxitos e dificuldades.

Como se pode depreender, esta avaliação, ajuda ao professor a avaliar o nível de aprendizagem, os seus métodos e a adequar as suas estratégias quando necessário e também ao aluno traz informação válida, informa-se sobre os seus erros para os poder corrigir. Knoblauch

(2004) explica que a avaliação formativa está integrada no processo de ensino e facilita a aprendizagem do aluno.

Tanto Haidji (2001), assim como Knoblauch (2004) concordam que a avaliação formativa não tem a função de medir e classificar, entretanto, de fornecer o feedback aos seus intervenientes de modo a conduzi-los a uma aprendizagem efectiva.

Embora o discurso centra-se na utilização da avaliação formativa, nas salas de aulas em Moçambique,

prevalece nas práticas educativas uma avaliação sumativa, que procura classificar o aluno, verificar a sua posição no conjunto dos alunos, reprová-lo ou aprová-lo, dando-se pouca ênfase à avaliação como forma de ajudar o aluno a superar as suas dificuldades e ajudá-lo a melhorar o seu desempenho (Duarte, *et al* 2012).

Na época contemporânea, estudos desenvolvidos internacionalmente assim como nacionalmente, mostram-se a favor de uma avaliação que não seja classificatória, e que procure eliminar a reprovação. Por exemplo, internacionalmente, um estudo efectuado por Almeida Junior (1957) explica que a reprovação acarreta problemas como a evasão escolar, desperdício de recursos financeiros e a estagnação de alunos reprovados nas séries iniciais do curso primário e que eles envelhecem ocupando o lugar das novas gerações.

Um outro estudo levado a cabo por Perrenoud (2004) considera que reprovar o aluno duas ou mais vezes durante a sua escolaridade não é solução, pois, a reprovação não cria homogeneidade das turmas; afecta a auto-imagem do aluno e o seu valor aos olhos dos outros; o seu atraso escolar torna-se uma deficiência no momento de qualquer decisão posterior; a reprovação não somente é inútil, mas também injusta!

A nível nacional Gomez (2010), Dias (2009), Duarte et al (2012) e INDE/MINED (2008) explicam nos seus estudos que a reprovação retarda e afecta o aluno no seu rendimento escolar e, conseqüentemente, na sua auto-estima, como se testemunha a seguir:

Os alunos repetentes têm tendência a ter um rendimento baixo relativamente aos não repetentes. Isto pode significar que, em alguns casos, a repetência não melhora significativamente a qualidade de ensino-aprendizagem; pelo contrário, pode provocar bloqueios nos alunos, quer porque a sua faixa etária não condiz com os colegas da turma, criando complexos de inferioridade, inibições e até bloqueios cognitivos, quer porque, eventualmente, foi-lhe impedida uma progressão. Note que é necessário ter em conta que os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento são variáveis de pessoa para pessoa, e isto também se pode aplicar ao nível da escola, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (INDE/MINED, 2008).



A citação em epígrafe faz-nos perceber que, a reprovação, traz no sistema uma série de desvantagens, no caso concreto de Moçambique, para além de trazer descompassos no ritmo de aprendizagem, ela tira o aluno do sistema e, conseqüentemente, o marginaliza. Contudo, Perrenoud (2004) explica que o desaparecimento da reprovação não basta para eliminar o fracasso escolar. Deve-se buscar outras respostas para a questão da heterogeneidade nas salas de aulas. Na opinião do autor, na busca de uma homogeneidade sem acompanhamento, acaba-se conduzindo os alunos a não aprendizagem efectiva.

Em Moçambique, eliminou-se a reprovação, porém os alunos chegam no fim de cada ciclo sem apresentarem o desenvolvimento das competências prescritas nos programas de ensino. Uma das razões é que,

a escola, na perspectiva de individualizar o ensino, atender aos ritmos de aprendizagem de cada aluno, acaba criando situações de desigualdade na sala de aula, ou seja, há alunos que progredindo automaticamente, chegam a uma fase em que a classe em que estão não corresponde aquilo que são os seus saberes (Duarte, *et al* 2012).

O Plano Curricular do Ensino Básico-PCEB (2008:29) apresenta as seguintes condições para que se cumpram os objectivos esperados sobre ciclos de aprendizagem:

- Preparação dos professores em matérias de avaliação, o que poderá ser realizado através da formação inicial e em exercício;
- Disponibilidade de cadernos de exercícios que reflectam as competências mínimas que os alunos devem desenvolver em cada estágio de aprendizagem;
- Disponibilização pelo MINED de instrumentoc de recolha de informação (qualitativa e quantitativa) sobre o desempenho do aluno (...).

Contudo, estudos desenvolvidos por Dias (2008) revelam que o Ministério da Educação não criou condições para que tal acontecesse e os implementadores, os professores, não entendem em que consiste a avaliação formativa.

A minha questão é, como desenvolver as competências prescritas nos programas curriculares sem acompanhamento do aluno e adequação das estratégias ou, por outra, sem aplicação da avaliação formativa? Esta situação mostra que, enquanto os executores (professores, directores e inspectores), não estiverem familiarizados com este tipo de avaliação e convencidos da sua necessidade, a promoção automática estará destinada a completo fracasso (Leite, 1959).

Dias (2009:291) explica que em Moçambique

ao tentar resolver o problema das repetências criando ciclos de aprendizagem, apenas se escamoteou o problema. Já não temos

repetentes, as estatísticas são todas bonitas; os alunos todos aprovados; temos dados quantitativos para mostrar a eficiência, a eficácia e a “qualidade” do sistema educacional e continuamos cingidamente mantendo um sistema de avaliação distorcido e que está a ser desastroso.

Como interpretar esta triste realidade que oculta o real desempenho do aluno? Isto, por um lado, acontece por que os professores, não estão preparados para aplicar a avaliação formativa, por outro, por que “ *as direcções das escolas entendem que devem apresentar altos índices de aprovação, porque essa seria uma exigência vinda de cima*”(Gomez, 2010: 256)

A falta de conhecimento sobre o que os professores devem fazer nos ciclos de aprendizagem, faz com que eles escondam o resultado do seu trabalho, nas estatísticas “bonitas” que não revelam o real desempenho dos alunos.

Com os problemas aqui arrolados, pode-se inferir que os ciclos de aprendizagem em Moçambique ainda não estão a assumir a função pela qual foram adoptados, que seria de os alunos progredirem para etapas subsequentes com as competências desses ciclos bem consolidadas. Por isso, na tese 2 de Perrenoud (2004:41) sobre os ciclos de aprendizagem, o autor defende que “ *um ciclo de aprendizagem só pode funcionar se os objectivos de formação visados no fim do percurso forem claramente definidos. Eles constituem o controlo de base para os professores, alunos e pais*”.

### **Implicação da má gestão de progressão por ciclos de aprendizagem associada a promoção semi-automática**

As mudanças no sistema educacional sempre foram acompanhadas pela aceitação, assim como pela resistência dos seus intervenientes. Garcia (2001) afirma que os professores consideram que no sistema normal era possível obter resultados mais eficazes do que com o sistema de ciclos de aprendizagem.

Para Gloria (2002) uma das implicações deste sistema de aprendizagem é que a escola não tem cumprido o papel, que para eles é fundamental: a preparação para o mercado de trabalho. Essa consequência é atribuída à proposta de não retenção escolar, que tem aprovado os seus filhos sem que eles dominem o mínimo exigido por esse mercado.

A implantação dos ciclos é complexa, uma vez que traz implicações para o currículo, a avaliação, as metodologias, a organização e a gestão da escola. Pressupõe uma formação contínua dos professores. Trata-se de uma mudança na estrutura do sistema de escolarização que traz implicações para o trabalho docente, organização da escola, relação escola-comunidade, e que demanda investimento de natureza diversa, algo que é atendido de forma variada e algumas

vezes de forma descontínua nos diferentes contextos nos quais os ciclos são implantados (Mainardes & Stremed, 2012).

Estes autores afirmam que a implantação de ciclos traz diversos desafios para os professores, sendo primeiro, a necessidade de conhecer o projecto de ciclos proposto para as escolas, o significado desta politica e as implicações dessa politica para o seu trabalho, e o segundo desafio diz respeito às implicações pedagógicas dos ciclos, uma vez que a sua implantação pressupõe uma alteração significativa nos processos de avaliação e desenvolvimento curricular que eram usados pelos professores no regime anterior.

Segundo Franco (2001) entre as implicações positivas da organização por ciclos destacam-se as seguintes:

- i. Cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da organização escolar;
- ii. Agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros;
- iii. Descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola;
- iv. Garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;
- v. Exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir as condições adequadas;
- vi. Implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas;
- vii. Implica igualmente numa mudança de atitudes dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que os seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação.

E, entre as possíveis implicações negativas menciona:

- i. Pode ser implantada apenas como solução formal para as taxas de reprovação ou para atender interesses economicistas, sem preocupação com a elevação da qualidade de ensino e socialização efectiva do conhecimento.
- ii. A ausência de trabalho colectivo na escola e a falta de estratégias de projecto pedagógicos consistentes podem inviabilizar a efectivação de tais medidas ou,

ainda, estimular a criação de práticas que visem a moldar as novas orientações às práticas anteriores.

Em Moçambique a implementação dos ciclos de aprendizagem, implica, em primeiro lugar, informar os seus intervenientes sobre este projecto, para que eles estejam familiarizados, preparar os professores para a sua implementação, criar condições para capacitações contínuas de modo a revitalizar o conhecimento destes sobre os ciclos de aprendizagem e mostrar para a sociedade em geral que embora se procure por um sistema que crie homogeneidade dos alunos, não significa progredir para ciclos subsequentes sem mostrar o domínio das competências prescritas para cada ciclo.

A inquietação que atormenta ao pesquisador, é que, já passam 13 anos após a implementação das progressões por ciclos de aprendizagem no país, mesmo assim, entretanto, na medida em que o tempo passa nota-se que há transferência deste problema de um nível para o outro, do Ensino Básico para o Ensino Secundário e os mesmos alunos daqui há alguns anos serão clientes das universidades, com particular destaque para Universidade Pedagógica e Universidade Eduardo Mondlane. A questão que se levanta é, será que as universidades, sendo instituições de pesquisa, estão preparadas para levar a cabo acções de modo a inverter este cenário?

### **Conclusão**

Este trabalho reflectiu sobre as progressões por ciclos de aprendizagem e as implicações da sua má gestão no Ensino Básico em Moçambique. As progressões por ciclos de aprendizagem são vistas internacionalmente, assim como nacionalmente como uma forma de reduzir ou eliminar as reprovações. Embora se pretenda eliminar as reprovações, a implantação deste sistema tem gerado polémica, no contexto de ensino primário em Moçambique por não permitir a reprovação do aluno ao longo do ciclo, mesmo não demonstrando o domínio das competências prescritas para cada ciclo. Em Moçambique estudos desenvolvidos por Dias (2009) revelam que já não há reprovação, as estatísticas são bonitas contudo, a qualidade do sistema educacional é desastrosa.

Entretanto vários factores concorrem para esses resultados polémicos: (i) a falta de preparação dos professores em matéria de avaliação inicial e em exercício, (ii) gestão escolar efectiva, (iii) disponibilização de material como cadernos de exercícios que reflectam as

competências mínimas que os alunos devem desenvolver em cada estágio de aprendizagem, entre outros. Todos estes factores conduzem as implicações negativas como a falsificação das estatísticas, pois, elas são positivas enquanto a qualidade do ensino é baixa, o desinteresse por parte do aluno por saber que no fim do ciclo irá progredir e a reivindicação da sociedade por se graduar alunos que não servem para as exigências do mercado de emprego e a transferência deste problema de um nível para o outro. Portanto, exige-se uma reflexão rápida, especialmente para as universidades, como instituições de pesquisa, para a solução deste problema que recentemente enferma quase todo o sistema de ensino em Moçambique.

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. “Repetência ou promoção automática?” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 1957 (pp. 3-15).
- BARRETO, Elsa e MITRULIS, Eleny. “Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1999, (p. 27-48).
- BAUER, Martin & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.
- GÓMEZ, Miguel. *Os Desafios da Leitura: Desafios para Moçambique*. Maputo, 2010.
- DIAS, Hildizina. *Saberes Docentes e Formação de Professores na Diversidade Cultural*. Maputo, Imprensa Universitária, 2009.
- DUARTE, Stela et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança de paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar-UP, 2012.
- FERNANDES, Cláudia. “A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola”. In: ANAIS DA REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu: ANPED. Disponível: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 5 Abril. 2017.
- FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.
- FREITAS, Luiz. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo, Moderna, 2003.
- GARCIA, Carlos. *Ciclos e qualidade de ensino: uma relação complexa*. In: Atas da Reunião Anual da ANPED, 24. 2001. Caxambu, MG: ANPED, Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 5 Abril. 2017.
- GLORIA, Dilia. *A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção na narrativa de alunos e familiares*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002 Caxambu. *Trabalhos*

- apresentados...* Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 5 Abril. 2017.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura; Planos de Estudo e Estratégias de Implementação*. Maputo, INDE, 2008.
- KNOBLAUCH, Adriane. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar revela*, Brasil, JM editora, 2004.
- LEITE, Dante. “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”. *Pesquisas e planeamento*, 1959 (pp 15-34).
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 2007. 240p.
- MEC. *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo, 2008.
- NHANTUMBO, Azevedo. *Análise da implementação de progressão por ciclos de aprendizagem no currículo de Ensino Básico*. Universidade do Minho, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- PINTO, Jorge e SANTO, Leonor. *Modelo de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa, Universidade Aberta, 2006.
- TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. De Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1974.

## Avaliação no Ensino Superior: atribuições causais dos conflitos estudante-docente na Universidade Pedagógica

*Faque Tuair Chare*<sup>25</sup>

### Resumo

O comportamento de oposição entre estudantes e docentes é uma realidade na Universidade Pedagógica, manifestando-se por rivalidades, acusações mútuas e queixas frequentes aos vários níveis de gestão da instituição. Assim, este artigo visou compreender, na perspectiva de estudantes, na Delegação de Nampula, os factores que propiciam a ocorrência dos conflitos entre eles e seus docentes no processo de avaliação da aprendizagem. Para o efeito, usamos entrevistas colectivas em quatro turmas do curso de Psicologia Educacional, antecedidas de revisão literatur e documental. É de realçar que tratou-se de uma pesquisa explanatória, uma versão das pesquisas qualitativas e pesquisa de campo para a recolha de dados. A análise de conteúdo serviu-nos para compreender as intervenções dos estudantes e as leituras que fizemos e também para a estruturação do texto. Os resultados indicam uma diversidade e confluência de factores no comportamento conflituoso, tais como, a corrupção, desconhecimento e/ou incumprimento de regulamentos da instituição e subjectividade dos procedimentos de avaliação. Assim, propomos que continuem os trabalhos de divulgação dos regulamentos de avaliação, supervisão das aulas e, sobretudo, das avaliações e sensibilize-se ao docente em relação ao seu perfil docente, como modelo no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Atribuições causais. Avaliação. Conflitos. Ensino Superior. Percepção.

### Abstract

The behaviour of opposition between students and teachers is a reality in the Pedagogical University, manifesting itself by rivalries, mutual accusations and frequent complaints to various levels of management of the institution. So, this article aimed to understand the perspective of students, in Nampula Delegation, the factors that promote the occurrence of conflicts between them and their teachers in the process of learning evaluation. For that purpose, we use collective interviews in four classes of Educational Psychology course, preceded for literature and documentary review. It should be noted that this was an explanatory research, a version of the qualitative research and field research for the collection of data. The analysis of content served us to understand both the student's speeches and readings that we did and the structuring of the text. The results indicate a diversity and confluence of factors in the conflictual behaviour, such as corruption, ignorance and/or non-compliance with regulations of the institution, subjectivity of the evaluation procedures. We therefore propose to continue the work of disseminating the assessment regulations, supervision of classes and above all the evaluations and raises awareness to teachers in relation to teaching profile as models in the process of teaching and learning.

**Keywords:** Causal attributions. Conflicts. Assessment. Higher education. Perception.

---

<sup>25</sup> Docente da UP - Nampula. Doutorando em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica – Maputo (faquetuair@yahoo.com.br)

## **Introdução**

Uma das características do ensino é a interacção entre os alunos e os professores. Esta interacção supõe-se que seja agradável. No entanto, em algumas vezes verificam-se cenários contraditórios, isto é, surgem conflitos entre os principais intervenientes, sendo uma das razões o processo de avaliação da aprendizagem.

De facto, se definirmos o conflito como o *“processo que se inicia quando um indivíduo ou um grupo se sente negativamente afectado por outra pessoa ou grupo”* (De Dreu, 1997) *apud* CUNHA *et al* (2004), a avaliação da aprendizagem parece ter passado a centro de conflitos entre estudantes e docentes na Universidade Pedagógica (UP), Delegação de Nampula. Os estudantes tendem a não reconhecer os seus resultados, principalmente quando esses são negativos. A partir daí, assiste-se a constantes pedidos de correcções dos exames, acusações, rivalidades, cartas com abaixo-assinados, denúncias de corrupção nas Mídias, perseguições em ambientes fora da instituição e de queixas aos gestores dos cursos e departamentos, como se significasse existência de docentes injustos. Às vezes parece uma instrumentalização de outros docentes colegas da área a qual os estudantes encontram os resultados negativos. Aliás, parece estar na moda que todos os estudantes tenham um “padrinho”, ele pode ser um marido, esposa, irmão, vizinho, entre outras relações, que facilitam pedidos e conseqüente passagem nas disciplinas.

Em virtude do disso, já existem rótulos de professores que reprovam e dos que passam e até dos que são corruptos como escreveu a Associação dos estudantes desta instituição na mensagem da abertura do Ano Académico de 2014.

É digno de nota que, não obstante aos conflitos, o trabalho que se tem feito no início dos anos académicos, como estratégia preventiva, em docentes e estudantes, tem sido de divulgação dos planos curriculares e do regulamento académico da instituição, que incluem o próprio processo de avaliação da aprendizagem.

Entretanto, os conflitos tendem a aumentar, e tendo em conta que, o conflito precisa ser percebido pelas partes envolvidas; isto é, a existência ou não do conflito é uma questão de percepção (ROBBINS, 2009: 190), procuramos saber, na percepção dos estudantes, que factores susceptibilizam a ocorrência desses no processo de avaliação?

Nesta perspectiva em que colocamos a questão, o artigo procurou compreender, na perspectiva de estudantes, os factores que propiciam a ocorrência de conflitos entre eles e seus docentes no processo de avaliação da aprendizagem. Para o alcance desse objectivo, enquadrámos os estudantes dentro da problemática vivida, em seguida explorámos as suas



atribuições causais ao fenómeno, e, por meio das causas evocadas, propusemos à instituição algumas estratégias para minimizar a situação.

É uma temática digna de abordar visto que a UP tem sido motivo de debates em torno da sua qualidade e, em particular, pela conduta dos seus docentes. Aliás, a educação superior, nas palavras de SORDI (2005: 125), deve ser de qualidade sempre, a qualidade não é uma condição que seja facultativa às instituições de ensino. E também poderá servir para evitar que entremos no perigo de a avaliação ser utilizada de forma tendenciosa, onde, segundo Cavalieri (2004) *apud* MARTINS (2010: 34) existe o risco de manipulações por parte dos professores, coordenadores de dados de avaliação, dos seus pares e outros professores, no jogo de poder e rivalidades na instituição. Ou por outra, também estaremos a acautelar riscos de possíveis retaliações dos próprios estudantes, intimidando os professores a darem as notas que lhes convêm.

Pelas razões descritas, enveredamos por uma pesquisa qualitativa e explanatória ou explicativa cujo trabalho de campo, usou a entrevista como principal procedimento de recolha de dados. Outrossim, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, como auxiliares, e à análise de conteúdo para compreensão das intervenções dos sujeitos da pesquisa, das leituras que fizemos e também para a organização do texto.

### **Avaliação de aprendizagem no Ensino Superior**

O conceito de avaliação é polissémico, provavelmente seja por isso que as suas práticas também sejam variadas. É nessa lógica que, apresentamos nesta etapa as várias concepções e práticas e relacionamo-las com as da instituição que elegemos para este estudo.

Para Kraemer (2006) citado por OLIVEIRA, APARECIDA e SOUZA (s/d: 2384), avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objecto em pesquisa, junção do acto de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. Os autores consideram um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões das quais os alunos se apropriaram. A avaliação, nesse sentido, revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Por seu turno, NETO e ROSENBERG (1995: 14) definem, sinteticamente, a avaliação como sendo a comparação entre os resultados observados e os desejados. A partir dessa comparação, podem ser levantadas hipóteses para atribuir causas aos efeitos encontrados, como foi o propósito deste trabalho.

Um bom instrumento de avaliação é aquele que informa bem, é discriminador, é consistente, não é arbitrário. Uma boa metodologia de avaliação deve ir muito além do medir, do verificar, do classificar, precisa oferecer muito mais do que um índice quantitativo, deve permitir compreender, conhecer, interpretar, identificar, situar, entender o que e como se aprendeu. A medida e a nota têm seu papel, mas é preciso ter clareza sobre ele (RAMOS, s/d: 12).

Além disso, RAMOS (*op. cit.* 13) salienta que o processo avaliativo deve respeitar e promover o desenvolvimento de relações interpessoais autênticas e cooperativas. Atitudes e posturas com relação aos colegas, à instituição, aos professores, bem como atitudes com relação ao conhecimento devem também ser consideradas. Isso implica que os alunos construam uma relação saudável com o conhecimento, não devendo a avaliação ser fonte de perda de energia ou fonte de stress destrutivo.

Para o propósito que acabamos de nos referenciar, LUCKESI (2011a: 204-205) considera que a avaliação devia ser como um acto amoroso, no sentido de que ela, por si, já é um acto acolhedor, integrativo, inclusivo. Como um acto amoroso, para o autor, seria aquele que acolhesse actos, acções, alegrias e dores como eles são; acolhesse para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o acto amoroso tem a característica de não julgar, pois os julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à acção) e não para excluí-la.

Esse amor nos parece muito bem evidenciado nos princípios da avaliação do Regulamento Académico da Universidade Pedagógica (2012: 15), concretamente, no número 5 do Artigo 16 onde se propõe que a avaliação tem de desenvolver a motivação dos estudantes e melhorar o seu desempenho académico.

Porém, em BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ (1999: 172) sabemos que o juízo e as valorizações que fazemos dos nossos alunos, frequentemente, estão permeados por diferentes factores que às vezes, não têm quase nada a ver com uma observação cuidadosa e objectiva, como se exige nas avaliações. Muitas vezes, essa valorização depende das expectativas que formamos (nós professores) sobre a criança: lecciona-se com sua simpatia ou graça, com a sua vontade de aprender, com a sua obediência ou até com o seu físico. Este ponto de vista é compartilhado por LUCKESI (*op. cit.* 41) quando afirma, especificamente que, as provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a

aprendizagem. Do mesmo modo, essa subjectividade da avaliação é referida por Hadji (1994) *apud* GREGO (2014: 1) ao admitir que, quem quer que seja que avalie revela o seu projecto ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações e, se não estiver consciente disso, não pode pretender ser aquilo a que hoje se chama um “actor social” e a que antigamente se chamava um homem livre. A questão que podemos colocar é: não será por essa dependência do factor humano, o subjectivo, na avaliação que temos tantos conflitos nesse processo?

Por essas contrariedades, é pertinente vincar, nas palavras de BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ (*op. cit.* 173) que, a finalidade básica da avaliação é que sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planear se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou actividades na aula. E para que isso seja concretizado é necessário considerar-se, na óptica de CHUEIRI (2008: 51), que a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma.

BROWN, RACE e SMITH (2000: 42-44) reconhecendo que a avaliação pode ser muito aborrecida não só para os alunos como para os professores, propõem as seguintes sugestões para a sua animação: diversificação dos métodos de avaliação; contar com a participação dos alunos na avaliação; contar com a participação de outros colegas; pedir a colaboração de pessoas estranhas ao processo; diversificar os locais de afixação das notas; de vez em quando, fazer sessões de avaliação rápida; procurar utilizar os meios tecnológicos; dar aos alunos a possibilidade de se avaliarem, em sessões informais; fazer uma lista de falhas recolhidas nos trabalhos que corrigiu e dar a conhecer aos alunos; atribuir alguns pontos ao sentido de humor dos trabalhos. Assim, importa questionar, qual é a nossa realidade?

Os autores que acabamos de citar, referem antes que, por um lado, a avaliação deve ser justa e equitativa. Isto é, os estudantes devem ter igualdade de oportunidades para ter êxito, mesmo que as suas vivências não sejam idênticas. É muito importante que todos os instrumentos e processos de avaliação sejam considerados justos pelos estudantes. E, por outro lado, as práticas avaliativas não devem fazer discriminações entre os alunos, nem colocar em desvantagem quaisquer indivíduos ou grupos. Por isso, deve haver uma gama equilibrada de diferentes meios de avaliação em cada curso, de modo a assegurar que não haja um grupo de estudantes mais favorecido do que outro.

MARTINS (2010: 27) também concorda que os procedimentos de avaliação no ensino superior não podem se resumir exclusivamente em provas, mas devem envolver outras técnicas capazes de fornecer informações sobre certas mudanças comportamentais, como a socialização, que provas e testes convencionais não têm condições de fornecer.

Note-se que o número 1 do artigo 20 do capítulo VI sobre a avaliação da aprendizagem, o Regulamento Académico da UP (2012: 17) cumpre com esses pressupostos ao prever que a avaliação possa ser individual e/ou colectiva e apoiar-se em vários instrumentos, a saber: trabalhos teóricos; trabalhos práticos; seminários; testes; exames das disciplinas; observação; práticas profissionalizantes: práticas pedagógicas e estágio pedagógico; práticas técnico-profissionais e estágio profissionalizante; relatórios de práticas profissionalizantes; auto-avaliação; portefólio; exames de qualificação e outras dependendo de cada área de formação. E ainda, o regulamento sublinha que a participação do estudante em aulas, em sessões tutoriais e em outras actividades, o seu empenho e dedicação ao estudo, a sua atitude perante colegas, docentes, tutores, gestores dos centros de recursos, a sua capacidade de auto-avaliação e correcção dos seus erros são elementos importantes a tomar em consideração no processo avaliativo. Então, onde é que está o problema? Porque razão existem conflitos? Será que os docentes usufruem dessa abertura do regulamento?

O processo avaliativo deve ser democrático, claro, transparente e honesto. É impossível conceber um processo cooperativo de aprendizagem funcionando junto com um processo autoritário de avaliação. Isso implica que os aprendizes devem também estar envolvidos na decisão do que deve ser avaliado (RAMOS, s/d: 13).

McConnel (1999) relata resultados de pesquisas que, ao avaliar o grau de relação entre o processo de avaliação e de aprendizagem mostraram que os estudantes, em geral, escolhem como e o que aprender com base na forma como são avaliados, ou melhor, na forma como eles conseguem imaginar que serão avaliados (RAMOS, s/d: 11). Em virtude desse estudo, a UP terá que procurar mecanismos que reduzem os conflitos para que depois não seja vítima de fugas de estudantes para outras instituições de Ensino Superior.

Retomando a ideia da democraticidade, ABRAMOWICZ (1992: 95-96) afirma que a avaliação não pode ser vista desgarrada de um universo existencial. Ela não deve ser imposta, doada, mas deverá constituir-se em uma criação, em uma recriação. Portanto, deve ser um processo em que o aluno é o sujeito, activo, o homem no mundo, que se auto-avalia, de dentro para fora. Deve ser, uma avaliação pelo diálogo, amorosa, crítica, não arrogante, não autoritária, mas esperançosa.

Sendo o professor um representante dos modelos e valores universalistas, Parsons (1985) *apud* AFONSO (2000: 24) supõe que deveria garantir a todos os alunos uma igualdade de partida e oportunidades reais para que estes revelem as suas capacidades, recompensando o êxito de

qualquer um que se mostre capaz. Portanto, nesta óptica, seria o professor o garante de implementação de todos os princípios possíveis que tornem ameno o processo de avaliação.

O que se percebe ao aprofundar os estudos sobre a questão é que o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatados no campo da avaliação e que, tanto na teoria quanto na prática, a avaliação se reveste de rituais e atitudes discriminatórias. Grande parte dos professores avalia da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou vão criando, a partir da experiência e do bom-senso, maneiras de avaliar o desempenho dos alunos. A prova escrita é o instrumento básico utilizado para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou reorientar o aluno e o professor (CHAVES, 2001: 156-157).

Dentre os problemas mais destacados na avaliação da aprendizagem em contextos universitários, Benedito *et al* (1995) *apud* CHAVES (*op. cit.* 157-158) destacam:

*Os processos de avaliação*, que passam pela complexidade dos conteúdos, dos níveis de aprendizagem dos alunos e de sua valoração. Usualmente enfatiza-se avaliação de conteúdos conceituais, valorizando a memorização e reprodução, desconsiderando ou deixando de lado as capacidades e habilidades mentais desenvolvidas, o pensamento crítico, a resolução de problemas, o estabelecimento de relações etc.

*Ausência de critérios avaliativos e de sua explicitação*. Os próprios alunos percebem incoerência entre os procedimentos avaliativos, os níveis de exigência e a forma do professor lidar com o conteúdo. Os critérios não só devem ser explícitos, como discutidos e analisados com os alunos, modificando-os, introduzindo novos critérios, derivados da interação aluno/professor.

*Uso corrente de avaliação sumativa*. Há uma preocupação por parte de alunos e professores com o produto, em detrimento do processo de compreensão, apropriação e construção do conhecimento.

*Utilização inadequada dos resultados da avaliação*. Poucos professores utilizam os resultados de suas avaliações para rever o processo, para retomar o conteúdo ou para analisar a sua própria prática, assumindo com os alunos a co-responsabilidade pela sua formação.

Contudo, talvez seja este o espaço oportuno para se saber que, do ponto de vista pedagógico, não existe nenhuma razão cabível para a reprovação. Pois, a reprovação, em si, não faz sentido em nenhuma prática educativa, desde que o objectivo seja a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Se a meta é essa, não faz sentido abortá-la pela reprovação, mas sim investir nela na perspectiva do sucesso. Oferecer ensino a educandos e reprová-los são actos

contraditórios. Quem ensina tem como objectivo o aprendizado do outro. A reprovação aborta o acto de ensinar e de aprender (LUCKESI, 2011b: 428-429).

Contrariamente, o artigo 34 sobre aprovação no exame, deixa claro a inoperância do conselho de Luckesi, pois considera-se aprovado, no exame de uma disciplina, módulo ou actividade curricular, o estudante cuja classificação seja igual ou superior a dez (10) valores arredondados. Para dizer que, os que não chegam a esses valores são reprovados, e são essas reprovações, como se afirmou antes, uma das grandes promotoras de conflitos.

Para efeito de promoção ou de graduação, NÉRICI (1993: 203) afirma que a universidade deveria promover avaliação em três sectores, assim distribuídos: avaliação de conhecimentos; avaliação de técnicas e habilidades, por meio de estágios; e, por último, avaliação de atitudes sócio-morais e científicas, por meio de conceitos expedidos após a observação geral do comportamento do estudante durante o ano lectivo, que seria elaborado, primeiramente, pelos professores que actuam junto ao estudante, separadamente, e, depois, em conjunto.

Para evitar os conflitos, também é interessante a experiência de MASETTO (2003:159) que demonstra a sua prática pessoal como docente, nos seguintes moldes:

No término do bimestre ou do semestre, conforme a exigência da instituição, fecho a avaliação, juntamente com a auto-avaliação dos alunos, desde que eles já tenham aprendido a realizá-la bem. Fazemos em conjunto uma descrição de como se desenvolveu o processo de aprendizagem durante aquele período, conforme já comentado, e buscamos uma nota ou um conceito que represente aquilo que foi aprendido durante o período. Em minha experiência, poucos foram os casos em que este processo não deu certo. Na sua quase totalidade, os resultados foram satisfatórios.

## **Metodologia**

Por aquilo que constitui o nosso objectivo nesta pesquisa, recorreremos aos estudantes para que compreendêssemos as suas atribuições causais em relação aos conflitos que envolvem eles e seus docentes no processo de avaliação de aprendizagem.

BRUNNER e ZELTNER (1994: 31) definem atribuição causal como tratando-se de um processo de atribuição de resultados de acções a determinados factores que são considerados como origem destes resultados. Os autores citam Heider (1958) como tendo dito que, qualquer acção pode ser justificada por factores pessoais, situacionais e de estabilidade temporal.

Deste modo, com base em uma investigação qualitativa que visou compreender os problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores (SOUSA e BAPTISTA,

2011: 56), exploramos junto aos estudantes as razões que atribuem aos conflitos que ocorrem entre eles e seus docentes.

Na classificação de Marshall e Rossman (1999) *apud* SOUSA e BAPTISTA (*op. cit.* 57) de tipos de estudos qualitativos, esta pesquisa enquadra-se nos estudos explanatórios visto que preocupou-se em explicar as forças que originam o fenómeno em estudo e identificar as causas que o afectam.

A entrevista colectiva, a análise documental e a análise bibliográfica foram as técnicas que auxiliaram a pesquisa. A análise bibliográfica, segundo GIL (2008: 50) é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, enquanto a análise documental, na perspectiva de OLIVEIRA (2007: 69), caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, ou seja, as fontes primárias, como são os casos de regulamentos da UP e a mensagem de estudantes desta universidade que aqui foram usados.

O levantamento dos dados por via da entrevista decorreu em quatro turmas que compõem o curso de Psicologia Educacional (com um total de 218 estudantes). A entrevista foi conduzida de forma grupal. Em cada turma (grupo), a estratégia foi de apresentar o enquadramento do problema que é, sobejamente conhecido e, por via disso os estudantes, de uma forma livre, foram dando as razões que achavam justificar o comportamento de conflitos entre eles e os seus docentes no processo de avaliação da aprendizagem. A entrevista foi semi-estruturada, visto que, a pergunta era aberta e dava a possibilidade dos entrevistados de exprimirem e justificarem livremente as suas opiniões, sem fugirem muito do tema (SOUSA e BAPTISTA, *op. cit.* 81).

Por meio da análise de conteúdo, procuramos compreender melhor o discurso ou as intervenções dos estudantes, aprofundar as características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas etc.) da bibliografia e dos documentos e extrair os momentos mais importantes, os que nos interessavam para a nossa pesquisa (RICHARDSON *et al.*, 1999: 224).

## **Resultados**

Após um enquadramento sobre os comportamentos que evidenciam a problemática de conflitos entre docentes e estudantes, no que concerne as avaliações, como afirmamos anteriormente, pedimos aos estudantes para que atribuíssem as razões que achavam influenciar o comportamento em estudo, pelo que tivemos várias razões que passaremos a apresentar.

Uma das primeiras razões indicadas pelos estudantes foi a da elaboração de testes na base de matérias não dadas. Nesses termos, até há docentes que apenas deixam o plano temático,

orientam para os estudantes prepararem certas matérias, mas que depois trazem outras matérias também não discutidas, violando assim o número 3 do artigo 16 sobre Princípios Gerais da Avaliação do Regulamento Académico da UP (2012: 15) onde se determina que a avaliação tem de permitir a identificação e descrição clara do que vai ser objecto e conteúdo da avaliação: conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes, ou seja, competências.

Mais uma violação das normas da instituição regista-se na marcação de exames orais surpresa, isto é, sem que os estudantes tenham sido avisados antecipadamente, pois alguns docentes decidem no dia calendarizado em aplicar esta modalidade de exame. Embora os exames orais sejam uma das alternativas previstas no Artigo 25 sobre exames das disciplinas, o Artigo 32, sobre Júri de exames orais impõe que os mesmos sejam prestados perante um Júri constituído, no mínimo, por três membros. O Júri referido deverá ser designado pelo Chefe de Departamento, o que pressupõe que a sua realização seja antecipada e não de surpresa com um único elemento no Júri, como foi salientado pelos estudantes.

Às vezes regista-se incumprimento das calendarizações de exames e remarcação unilateral por parte de docentes o que origina, conseqüentemente, perca desses por parte de estudantes, o que também gera conflitos entre esses sujeitos.

Os docentes de línguas foram referenciados como sendo os que avaliam como se estivessem em cursos de especialidade, deixando muita gente a repetir. Outrossim, regista-se falta de obras na biblioteca, entretanto, os docentes mandam fazer trabalhos cujas fontes não existem e como se não bastasse, ainda exigem que tenham uma perfeição que os estudantes consideraram de impossível.

Alguns docentes distribuem todo o programa em forma de seminários e nem sequer fazem a súmula desses, e, não obstante, reprovam os estudantes. Há docentes que sempre as suas notas são muito baixas, nunca consideram o esforço do estudante, mesmo em trabalhos independentes. Os estudantes consideraram que existem docentes que parecem estar a competir com estudantes, aplicando testes quase impossíveis de realizar, por exemplo, há uma tendência de trazerem mais questões de memorização do que de reflexão.

Nas avaliações referentes aos relatórios de práticas pedagógicas e estágios, os estudantes falaram de arbitrariedades nas notas, isto é, os docentes avaliam sem bases, pois eles não acompanham o decurso dessas actividades, acabando por usar critérios obscuros nas atribuições de notas.



Alguns estudantes revelaram não terem conhecimento do regulamento de avaliação, sendo que as únicas informações sobre o processo de avaliação, apenas adquirem na base dos planos temáticos dos docentes.

Por último, o Sistema de Gestão de Dados da UP (SIGEUP), às vezes, contribui para esses conflitos, que às vezes parecem provocados pelos docentes, isto é, os estudantes se surpreendem com duplos resultados, numa primeira visualização com aprovações e noutra com reprovações ou, por outra, com notas diferentes das visualizadas nas primeiras vezes.

### **Considerações finais**

O processo de avaliação, que deveria ser um momento amoroso, tem virado na UP, Delegação de Nampula de fonte de conflitos, manifestando-se por acusações mútuas entre os docentes e seus estudantes. Entre os comportamentos que nos têm revelado a ocorrência desses conflitos destacam-se, os pedidos constantes de correções dos exames, as queixas regulares apresentadas aos gestores dos cursos e departamentos, as cartas com abaixo-assinado, a perseguição de docentes manifestadas fora da instituição, a desobediência de estudantes em realizarem actividades que incluem alguns testes e exames, as denúncias de corrupção em Mídias, entre outros.

Na base dessas evidências, desencadeamos uma pesquisa em que nos propúnhamos a compreender, na percepção dos estudantes, as atribuições causais do comportamento descrito. Pelo que apuramos, uma diversidade e confluência de factores, sobretudo, de índole pessoal dos docentes, no sentido que tratamos em BRUNNER e ZELTNER (1994). Ora vejamos, há incumprimento dos calendários de exames, avaliação com conteúdos não leccionados, responsabilização inteira dos conteúdos dos planos temáticos aos estudantes, não divulgação do regulamento de avaliação, administração de testes com questões contestadas, como os que exigem memorização e a não valorização dos trabalhos independentes.

E esses factos podem levar a utilização da avaliação para fins pessoais como nos alertou CAVALIERI (2004) e, na contra-acção, poderemos continuar a ver estudantes ameaçando os docentes. Não só, como também, poderá a instituição entrar em decadência pela fuga de estudantes para outras instituições de ensino superior.

Assim, propomos que:

- sejam divulgados os princípios de avaliação, no geral, e da UP em particular;
- que se desenvolva um movimento de sensibilização dos docentes para tomarem uma postura que não desgaste a sua imagem pessoal assim como da instituição;

- os regulamentos de avaliação devem continuar a ser divulgados junto dos docentes assim como dos estudantes;

- deve-se fazer uma supervisão constante das aulas e sobretudo das avaliações.

### **Referências bibliográficas:**

- ABRAMOWICZ, Mere. “Avaliação, afetividade e a condição existencial do aluno”. In: D’ANTOLA, Arlette (Org.). *A prática docente na Universidade*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1992.
- AFONSO, Almerindo. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA – Delegação de Nampula. *Mensagem dos estudantes alusiva a abertura do Ano Académico – 2014*, Nampula, UP, 2014.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre, ARTMED, 1999.
- BROWN, Sally; RACE, Phil e SMITH, Brenda. *Guia da Avaliação: sugestões para professores*. Lisboa, Editorial Presença, 2000.
- BRUNNER, Reinhard e ZELTNER, Wolfgang. *Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional*. Petrópolis, Editora Vozes, 1994.
- CHAVES, Sandramara Matias. “Avaliação da aprendizagem no ensino superior.” In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2.ed., Brasília, Plano Editora, 2001.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Minas Gerais, Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- CUNHA, Miguel Pina *et al.* *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 3.ed. Lisboa, Editora RH, 2004.
- GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo, Atlas, 2008.
- GREGO, Sónia Maria Duarte. *Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional*. Araraquara, Unesp, 2014.
- KAUFMAN, Ana Maria *et al.* *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental*. 7.ed. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22.ed., São Paulo, Cortez, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: componente do acto pedagógico*. São Paulo, Cortez, 2011b.
- MARTINS, José do Prado. "Considerações sobre avaliação no Ensino Superior." In: ROSSIT, Rosana e STONI, Korin (Orgs). *Avaliação nos processos educacionais*. São Paulo, Editora UNIFESP, 2010.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, Summus Editorial, 2003.
- NÉRICI, Imídeo G. *Didáctica do ensino superior*. São Paulo, IBRASA, 1993.
- NETO, João Batista Gomes e ROSENBERG, Lia. "Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação". *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995
- OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena e SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. *Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia*. Curitiba, Faculdade Internacional de Curitiba, s/d.
- OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.
- RAMOS, Edla Maria Faust. *O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizados autônomos e cooperativos*. Florianópolis, UFSC, S/d.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *et al. Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed., São Paulo, Atlas, 1999.
- ROBBINS, Stephen P. *Fundamentos do comportamento organizacional*. 8.ed., São Paulo, PEARSON, 2009.
- SORDI, Mara Regina Lemes. "Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?" In: VEIGA, Ilma e NAVES, Marisa (Orgs). *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo, Junqueira e Morin, 2005.
- SOUSA, Maria José e BAPTISTA, Cristina Sales. *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. 4.ed. Lisboa, PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2011.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Regulamento académico para os cursos de graduação e de pós-graduação*. Maputo, UP, 2012.

## **Fracasso escolar: um olhar conjunto de alunos, professores e pais**

*Araújo Manuel Araújo*<sup>26</sup>

### **Resumo**

Este artigo tem como objectivo analisar o problema do fracasso escolar. Pretende descrever as causas relativas ao estudante, na sala de aula, na escola e fora dela e outras ainda intra e extra escolares indirectas ao estudante. A metodologia usada foi do tipo descritivo de um levantamento de dados e o instrumento para a recolha destes foi um conjunto de dois inquéritos: o primeiro composto de 23 perguntas semi-fechadas dirigido a estudantes e o segundo com 5 perguntas abertas para professores e pais e encarregados de educação. Numa perspectiva indutiva, os resultados da leitura dos inquéritos permitiram concluir que: i) o fracasso escolar é uma realidade, ii) existem causas específicas cuja existência permite intervenção em ordem a se ter saídas para problema. Propõe-se um trabalho conjunto de aquisição de mecanismos para reduzir o impacto do fracasso.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Estudante. Repetência. Meio escolar. Professor.

### **Summary**

This article aims to analyse the problem of school failure. Describes the causes related to the student, in the classroom, in the school and outside of it and others still intra and extra school indirect to the student. The methodology used was the descriptive type of a data survey and the instrument for the collection of these was a set of two surveys: the first compound of 23 semi-closed questions to students and the second with 5 open questions to teachers and parents and guardians. From an inductive perspective, the results of the reading of the surveys allowed to conclude that: i) school failure is a reality, ii) there are specific causes whose existence allows intervention in order to have outputs to the problem. It is proposed a joint work of acquiring mechanisms to reduce the impact of failure.

**Keywords:** School failure. Student. Repeat. School environment. Teacher.

### **Introdução**

O fracasso escolar é um dos problemas do Sistema de Educação em Moçambique. Há muitos estudos feitos sobre o tema. Este artigo, procura trazer, além da abordagem bibliográfica, pontos de vista sobre as causas do fracasso escolar de docentes, estudantes e pais e encarregados de educação, e como trabalhar para mitigar a problemática. Os manuais usados para o suporte bibliográfico abordam o tema muitas vezes em âmbitos nacionais, de realidades não moçambicanas, contudo, os inquéritos que serviram para a elaboração deste artigo foram

---

<sup>26</sup> Mestrando em Educação/ Ensino de Filosofia, pela Universidade Pedagógica em Maputo – Moçambique. Técnico na Direcção dos Serviços de Documentação e Informação (DSDI) da Universidade Pedagógica.

especificamente direccionados a estudantes do nível médio (11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes) de escolas públicas e privadas de Maputo e Matola, nomeadamente, Colégio Moderno, Escola Secundária Armando Emílio Guebuza, Escola Secundária 14 de Outubro e Escola Secundária São Damaso. Os professores e os encarregados de educação inquiridos também pertencem a estes círculos.

O inquérito foi levado a cabo no mês de Setembro do ano de 2015. Foram inquiridos 100 estudantes das escolas em causa, 4 professores e 4 pais e encarregados de educação num total de 108 elementos, cuja escolha foi aleatória.

Este artigo surge da associação de duas metodologias: dois inquéritos (um aos estudantes e o outro aos professores e pais e encarregados de educação) e leitura de bibliografia que trata do tema de fracasso escolar.

Fracasso escolar, em muitos dos casos estudados, está ligado à pobreza; esta ideia é defendida por Libâneo na sua obra com o título *Didáctica: “um dos mais graves problemas do sistema escolar (...) é o fracasso escolar, principalmente de crianças mais pobres”* (Libâneo; 2013:39). Este tem como origem (no sentido de germe) o ensino primário, comportando insuficiente alfabetização e repercute-se em exclusões ao longo dos anos, repetências, dificuldades “insuperáveis” comprometedoras do estudo, até desistências.

Urge também nesta introdução emergir algumas definições sobre o que seja a expressão *fracasso escolar* ou insucesso escolar como prefere designar Annamaria Rangel (s/d). Há aquelas definições que parecem sinónimas, especificamente no campo educacional, tais como “*insucesso num exame, bem como o afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas*” (Rangel; s/d:9).

Considere-se também que fracasso escolar é uma noção relativa. Ela só tem sentido no seio de uma dada instituição escolar e num dado momento da carreira nessa instituição. É relativa aos objectivos da escola, traduzidos num programa, uma progressão, níveis e não a uma inadaptação que caracteriza o aluno permanentemente (Cfr. Rangel; s/d: 21). Quer dizer, mudadas as circunstâncias um aluno dito fracassado pode ser aluno de sucesso.

A ideia de fracasso escolar é um conceito da década de 60. Segundo explicações dos sociólogos de educação, fracasso escolar é o fenómeno da desigualdade de oportunidades na escola.

O sistema escolar pode ter um papel nas desigualdades de sucesso escolar, contudo, o papel de outros campos vectores deve ser atendido, como é o da família, o Governo e a sociedade no geral, para se apurar o papel que estes têm sobre o tema em causa.

Quais são as causas do fracasso escolar no nosso meio próximo e como trabalhar para a mitigação de algumas delas, são as questões que vão ser esclarecidas ao longo da leitura deste artigo. Ele está dividido em cinco partes: a primeira apresenta a conceituação, a segunda as causas do fracasso escolar relativas ao estudante e a sala de aulas; a terceira, causas relativas ao meio escolar; a quarta, causas relativas ao meio extra-escolar; e a quinta, uma possível solução do problema do fracasso escolar.

### **1. Revisão da literatura**

O problema do fracasso escolar, tão presente em vários contextos educacionais do mundo actual, pode até ser considerado de um problema antropológico educacional. É sobejamente estudado, contudo, um estudo a mais levanta sempre uma possibilidade de tornar presente uma missão a cumprir na educação: resolver o problema do fracasso escolar.

Segundo Durkheim citado por Rangel, a primeira tarefa de um investigador é a de definir o objecto do seu estudo, ou seja, determinar a ordem dos factos que propõe a estudar a fim de lhes dar homogeneidade e a especificidade que lhes são necessárias para serem tratados como científicos e poderem estabelecer uma ponte segura no diálogo do discurso do texto com o leitor (Cfr. Rangel, s/d: 28). É a partir desta ideia que são chamadas as palavras-chave ou ideias-chave a serem definidas. Nesta ordem, o primeiro conceito a definir é o *fracasso escolar*. É importante dissecá-lo para entendê-lo melhor. Por um lado temos o termo *fracasso* e por outro, o termo *escolar*. Aquele deve ser entendido como insucesso, falência de um projecto, bem como uma posição difícil na qual alguém coloca o seu adversário. O dicionário da língua portuguesa coordenado por João Costa define fracasso como *ruína* ou *desgraça* (Costa, 2011: 734). O correlativo termo para exprimir esta ideia é a palavra *escolar*. Esta é um adjetivo de qualquer coisa que versa sobre a escola. Sendo assim, fracasso escolar, no contexto desta abordagem deve ser entendido como insucesso escolar relativo aos estudantes, incapacidade de sua progressão, chumbos, desistências, repetência de estudantes na escola. Esta ideia é antónima de sucesso escolar abordada por Bernard Lahire, na sua obra *Sucesso escolar nos meios populares* como sendo “*verdadeiros êxitos, sem defeitos, que os professores percebem como brilhantes...*” (Lahire, 1997: 285).

Um outro conceito a ser abordado é o de repetência. Para Rangel, repetente diz-se de um estudante que recomeça um ano escolar, desde que esta decisão não tenha sido provocada por uma causa fortuita nem ter problemas graves do ponto de vista psicológico ou físico e ao fim de

um ano os seus resultados escolares levem-no a repetir (Cfr. Rangel, s/d: 30). A análise do termo visa alargar o conceito de insucesso escolar.

A falta de dignificação da actividade docente também tem sido tomada como um dos factores para o fracasso escolar. Nas questões levantadas nos inquéritos aos docentes, estes apontam a não valorização dos docentes como causa do fracasso escolar, ratificando a existência conjuntural desta desvalorização expressa por Lourenço na introdução do seu livro com o título *Hoje não há aulas*, como “*reacção à cada vez mais insuportável e injusta desvalorização da profissão docente ou seja, da imagem daqueles que são agentes principais no futuro de um país*” (Lourenço, 2007: 5).

No seu livro *Acabar com insucesso na escola*, Hubert Montagner propõe a atenção dos professores a casos particulares de estudantes, mas isto depende da motivação que eles têm, o número de estudantes que compõem as turmas, os problemas que cada estudante traz de casa. Mesmo assim, ele afirma que “*o professor é o observador, melhor colocado, do tempo pessoal das diferentes crianças*” (Montagner, 1996: 205). Ele deveria ter ou deveria ser dotado da capacidade privilegiada para ajudar os estudantes a ultrapassar as suas dificuldades sem ser intrometido nem “mandão” e assegurando uma presença eficaz.

Os conceitos acima descritos, relativos ao fracasso escolar, abrem um horizonte para a percepção do espaço criado para a análise do tema, ou o círculo do fracasso envolvente aos estudantes, nas escolas de Maputo e Matola, a intersecção que este círculo tem com o círculo do meio extra-escolar e possíveis saídas do problema.

## **2. Causas do fracasso escolar relativas ao estudante e a sala de aulas**

Quando se aborda a o assunto em causa, isto é, fracasso escolar, a primeira ideia que surge é sobre o sujeito em foco: o estudante. Para atender a esta primazia coloca-se neste trabalho o ponto de vista do próprio alvo.

Um olhar sobre o inquérito respondido pelos estudantes referido no resumo, que constitui uma das metodologias da elaboração deste artigo, dita que dos 100 estudantes inquiridos das diversas escolas (Cfr. Anexo II), boa parte deles acredita que a causa do fracasso escolar está estritamente ligada ao próprio estudante que fracassa. Eles se atribuem a culpa pelo fracasso escolar, pelo não empenho e maus resultados.

Outros factores de relevo que levantam os estudantes como causas do fracasso escolar são os professores menos motivados e, conseqüentemente, desmotivadores, isto é, pouco atentos no acompanhamento dos alunos se progridem ou não; o factor transporte também é apontado

como causa relevante do fracasso, pese embora estando ligado a causas económicas extra-escolares do fracasso. Dois últimos factores apontados como causas do fracasso escolar são a fome e a falta de orientação profissional dos alunos para a sua vida adulta.

No que diz respeito aos números sugeridos para a composição das turmas, dos 100 estudantes inquiridos, 25 sugerem 30 estudantes por turma e fazem passar entre os argumentos a favor deste número a ideia segundo a qual este número proporciona um bom sentimento na sala de aulas que acaba favorecendo um melhor processo de ensino e aprendizagem e favorece que o professor esteja atento ao crescimento dos seus estudantes; outros 25 sugerem 35 estudantes por turma com similares argumentos anteriores a favor. Sucessivamente, em número de 12 estudantes por cada opção apresentam 25, 40, 45 e 50 estudantes por turma, com os seguintes argumentos: facilitação da compreensão da matéria por parte dos estudantes, facilitação do trabalho docente e muita interacção estudantes/ professor, professor/ estudantes e estudantes entre si. Os 12 últimos estudantes que propõem o número de 50 estudantes por turma estão convictos de que há desistências ao longo do ano e que este número deve compor as turmas no início do ano; quer dizer que para eles o número ideal para compor as turmas deve ser menor que 50 estudantes por turma caso não houvesse desistências. Há dois estudantes que propõem o número de 36 estudantes por turma sem apresentar argumentos relevantes. Em média, as turmas que proporcionaram alunos que responderam ao questionário, eram compostas de 65 alunos por turma, além dos números propostos pelos alunos.

Entre os docentes que abordaram o fracasso escolar sob ponto de vista dos alunos levantaram factores que se podem chamar de “distractores” que levam ao fracasso escolar nas zonas urbanas onde o questionário foi lançado, entre os quais as novelas, as redes sociais (p. ex.: *facebook*), os jogos electrónicos, etc. que absorvem completamente o tempo que era reservado para que um estudante se dedicasse aos estudos.

### **3. Causas do fracasso escolar relativas ao meio escolar**

O meio escolar também tem sido apontado como uma causa do fracasso escolar. Entre os factores que têm sido levantados constam, o professor, o corpo técnico da escola, a localização da escola, a distância do seu acesso, as comodidades – carteiras, quadros, giz –, a interacção dos corpos docente e não docente com os estudantes, a aplicação de normas, etc (Cfr. Rangel, s/d: 10-12).

O inquérito aos estudantes levantou 5 factores que se resumem fundamentalmente em três que são: tipo do sistema escolar, interacção entre estudantes e o corpus não docente e



aplicação de normas. Em relação ao primeiro dos três aspectos, os estudantes não concordam que o fracasso escolar dependa de uma escola se é ou não privada; segundo eles, tanto nas escolas privadas como nas públicas encontra-se o problema fracasso escolar sob vários aspectos. Em relação ao segundo aspecto, se os directores das escolas fazem visitas às turmas, 49 estudantes afirmaram que sim, 11 não se pronunciaram e 40 responderam negativamente. Essas respostas permitem argumentar que, no geral, os directores das escolas não são motivo alarmante para imputar o fracasso escolar. Sobre se os outros dirigentes das escolas (pessoal técnico-pedagógico e outros) se encontram regularmente com os estudantes, a maioria diz que não, podendo interpretar-se que há necessidade de se promover encontros do género que servirão, quem sabe, de uma sinergia na luta contra o fracasso escolar.

Em relação se existe exagero de exigências que dificultam aos alunos de participar das aulas a concordância de 37 estudantes no universo de 100 é preocupante; vezes há em que, nas escolas no geral, os estudantes perdem três aulas sucessivas por atrasar apenas numa aula do primeiro tempo, perdem outras tantas aulas por não obedecer a uma ou outra norma tais como usar uniforme, poder comprar fichas de apoio, não levantar-se para ir satisfazer necessidades biológicas em tempo de aulas, apenas como exemplos.

Sobre este item, docentes inquiridos apontaram como causas do fracasso escolar questões psicológicas, pedagógicas e didácticas que têm peso sobre o professor, entre as quais: incapacidade de ensinar, falta de estímulo do professor, condições de trabalho impróprias e exigência de percentagens por parte da direcção da escola para a classificação do docente em bom ou mau professor.

#### **4. Causas do fracasso escolar relativas ao meio extra-escolar**

A escola é uma instituição inserida dentro do conjunto das instituições humanas e faz, com as outras instituições, um todo interligado. Sendo assim, tudo quanto afecta outras instituições, directa ou indirectamente, afecta a escola. Nesse sentido, o fracasso escolar não deve ter apenas causas intra-escolares, deve sim, e em grande medida, ter causas extra-escolares.

Têm sido apontadas como causas extra-escolares a situação económico-financeira dos pais e encarregados de educação, políticas que excluem a educação àqueles que não pertencem a certos círculos sociais e outras barreiras do género.

O resultado do inquérito aos estudantes no quadro indicativo (Apêndice II) mostra claramente que, entre as causas do fracasso escolar, sob ponto de vista dos alunos, está no topo a

falta de políticas de emprego. Ou, os estudantes vão a escola e não sabem ou não são orientados para àquilo que vão fazer na vida pós escolar.

Um outro factor a que os estudantes se referiram ligado ao precedente é que o Governo não garante explicitamente esperança de empregabilidade. Ou se o faz, isso não é sentido no seio dos estudantes e essa falta de “segurança laboral” conduz ao fracasso escolar. Um outro factor não menos importante elencado pelos estudantes é a família, que dá menos atenção ao processo de ensino e aprendizagem; os estudantes deixados a sós sentem-se sem acompanhamento e fracassam.

Os docentes do ensino médio e pais e encarregados de educação que responderam ao questionário do apêndice III, na questão “porque acontece o fracasso escolar” disseram que têm constituído causas do fracasso escolar, aspectos culturais (ritos de iniciação no período de aulas, casamentos precoces), económicos (fraca renda dos pais, incapazes de sustentar as necessidades escolares), políticos (entre os quais políticas educativas “inadequadas” e instabilidade militar nas zonas propensas), sociais (trabalho infantil ligado a factor económico), naturais (estiagem, secas e inundações que têm causado fome), entre outros factores.

### **5. Propostas de superação do fracasso escolar**

O fracasso escolar é um problema proveniente de muitas causas. Pensar na sua eliminação é um sonho a realizar-se em vários conjuntos. A superação aqui deve entender-se como a possibilidade de, gradualmente, num trabalho conjunto, encontrarem-se e aplicarem-se mecanismos para reduzir, ou debelá-lo ao máximo.

Um olhar atento sobre as respostas dos estudantes inquiridos pode ajudar a extrair algumas propostas de saída do problema do fracasso escolar: que os professores, pais e outros agentes de educação inspirem a autoconfiança nos seus estudantes (questão 2 e 4), isto é, um trabalho conjunto deve ser feito em ordem a remover-se a auto condenação dos estudantes pelo fracasso escolar; pois implantar essa ideia na sua mente e deixar que ela cresça e que faça parte deles só agrava mais o fracasso escolar, ao invés de tender a combater o problema; que o pessoal não docente envolva-se no papel educativo (questões 16 e 17); os pais e encarregados de educação se envolvam mais (embora indirectamente) no processo de ensino e aprendizagem (questões 18 e 19); e que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano crie políticas orientadoras para o emprego mais abrangentes (questões 21 e 23).

Os docentes envolvidos no inquérito (Apêndice III) sugerem que haja mais planificação das actividades educativas, formação e capacitação dos gestores da educação, uma forte relação entre escola e comunidade, motivação dos professores, uma atenção à educação da rapariga.

Parece que o paradigma de uma educação centrada no aluno tirou de certa forma a autoridade do professor, comenta um professor, é preciso que este paradigma seja revisto e que se recupere a autoridade do professor, não como detentor do conhecimento, mas como figura digna de valor.

O currículo e os relativos programas de ensino têm sido a chave do problema. É necessário que estejam desenhados politicamente para irem ao encontro da situação real que se vive, isto constituirá um caminho bem andado na debilitação do fracasso escolar.

Os pais e encarregados trazem vários apelos, entre os quais, que haja um melhor acompanhamento dos alunos por parte das famílias, por parte dos professores e por parte do Governo, quer dizer que haja um trabalho mais uma vez conjunto e triangular: escola↔família↔Governo.

### **Conclusão**

O fracasso escolar é um tema bastante estudado sob inúmeras perspectivas; e a que acabou de ser levantada é mais uma: um olhar conjunto de alunos, professores e pais e encarregados de educação. Como um problema com várias vertentes, o trato com ele deve ser também de ordem muito diversa. O surgimento de mais uma perspectiva é mais um contributo nesta luta.

Não basta identificar o problema, que ele é muito evidente; é preciso saber quais são as causas (algumas) para depois, segundo essas mesmas causas, esboçar algumas possibilidades de saída do problema como afirma Madalóz “*planejar acções que realmente tragam benefícios e resultados às práticas de sala de aula e nas relações do espaço escolar; minimizando conflitos e tensões que possam vir a surgir entre escola, família e sociedade*” (Madalóz, 2012: 12).

Os questionários usados foram bastante reveladores de alguns caminhos para a redução destes conflitos e tensões ou então a debilitação do problema fracasso escolar como o potenciar da autoconfiança no estudante; a nível político, criação de escolas orientadas em vista a profissões futuras para os jovens, motivação dos professores, a atenção da educação da rapariga, criação de mais escolas e redução de número de estudantes por turma, entre outras propostas.

**Bibliografia**

- COMENIUS, *Didáctica mMagna*. Trad. de Ivone Castilho Beneditti, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 2002.
- COSTA, João. *Dicionário Moderno da Língua Portuguesa*. Lobito, Escolar Editora, 2011.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo, Editora Ática, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didáctica*. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2013.
- LOURENÇO, João. *Hoje não há aulas*. Lisboa, Texto Editores, 2007.
- MADALÓZ, Rodrigo José. *O fracasso escolar sob olhar docente: alguns apontamentos*. In [www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/945/527](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/945/527) de 23.02.2016 as 10:36.
- MONTAGNER, Huber. *Acabar com o insucesso na escola*. Tradução de Maria de Leiria, Lisboa, Instituto Piaget, 1996.
- PAULA, Valderly Maria dos Santos Rodrigues de. *Fracasso Escolar: quem são os culpados?* In [periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispha/article/viewFile/150/85](http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispha/article/viewFile/150/85) de 23.02.2016 as 10:36.
- RANGEL, Annamaria. *Insucesso escolar*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, s/d.

## APÊNDICES

## Apêndice I: Ficha sobre Possíveis causas do Fracasso Escolar (respondido pelos estudantes)

<b>Escala:</b> Concordo Plenamente (CP), Concordo (C), Sem Opinião (SO), Discordo (D), Discordo Plenamente (DP)						
<b>Dimensão1:</b> Avaliação do fracasso escolar, expectativa em relação ao estudante e à sala de aulas						
	Questões	Escala				
		CP	C	SO	D	DP
1	Fracasso escolar está ligado ao abandono escolar	12	26	13	49	0
2	Fracasso escolar está ligado ao próprio estudante	43	49	4	4	0
3	Todos os professores acusam os alunos de não saberem nada	17	0	30	49	4
4	Alguns professores acusam os alunos de não saberem nada	32	20	19	12	0
5	Os professores conhecem individualmente todos os alunos	24	25	12	25	14
6	Alguns professores conhecem individualmente todos os alunos	22	53	25	0	0
7	Todos os professores acompanham individualmente os alunos	18	25	16	37	4
8	Alguns professores acompanham individualmente os alunos	15	58	15	12	0
9	No decurso do Processo de Ensino e Aprendizagem, há uma orientação profissional aos alunos	21	21	21	16	21
10	Os alunos se confrontam com a situação de fome durante o Processo de Ensino e Aprendizagem	4	37	32	12	15
11	Há espaço de exposição e esclarecimento de dúvidas na sala de aulas	49	25	4	11	11
12	Os professores usam recursos didácticos que facilitam a compreensão dos conteúdos	16	41	16	16	11
Total Dimensão1		<b>273</b>	<b>380</b>	<b>207</b>	<b>243</b>	<b>80</b>
<b>Dimensão 2:</b> Avaliação do fracasso escolar, expectativa em relação ao meio escolar						
	Questões	Escala				
		CP	C	SO	D	DP
13	Fracasso escolar depende da escola em que o aluno se encontra	5	12	21	37	25
14	Nas escolas privadas há menor índice de fracasso escolar que nas escolas públicas	11	16	16	37	20
15	O director da escola visita as turmas	0	49	11	15	25
16	O director e outros dirigentes da escola têm tido encontros com os alunos	0	12	25	25	38
17	Existe exagero de exigências que dificultam aos alunos de participar das aulas	16	21	21	42	0
Total Dimensão2		<b>32</b>	<b>110</b>	<b>94</b>	<b>156</b>	<b>108</b>
<b>Dimensão 3:</b> Avaliação do fracasso escolar, expectativa em relação ao meio extra-escolar						
	Questões	Escala				
		CP	C	SO	D	DP
18	Fracasso Escolar está ligado à família do aluno	7	25	16	26	26
19	Os pais e encarregados participam regularmente a reuniões na escola quando convocados para tal	26	53	0	21	0
20	Os alunos dão informe aos pais e encarregados de educação sobre o decorrer do seu Processo de Ensino e Aprendizagem	11	32	21	32	4
21	As políticas do emprego são de “salva quem puder”	73	16	11	0	0
22	Os <i>media</i> divulgam oportunidades de emprego aos alunos	12	48	20	10	10
23	O Governo dá esperança de empregabilidade aos alunos	11	21	11	25	32
Total Dimensão3		<b>140</b>	<b>195</b>	<b>79</b>	<b>114</b>	<b>72</b>
<b>Totais</b>		<b>445</b>	<b>685</b>	<b>380</b>	<b>513</b>	<b>260</b>

Quantos alunos sugere que as turmas tenham? E porquê? \_\_\_\_\_

Justifique em poucas linhas algumas das respostas que deu na grelha acima. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice II: Causas do Fracasso Escolar (índice de concordância e discordância)

Escala: Índice de Concordância (IC), Sem Opinião (SO), Índice de discordância (ID)					
Dimensão 1: Avaliação do fracasso escolar, expectativa em relação ao estudante e à sala de aulas					
	Questões	Escala			
		IC	SO	ID	
1	Fracasso escolar está ligado ao abandono escolar	38	13	49	
2	Fracasso escolar está ligado ao próprio aluno	92	4	4	
3	Todos os professores acusam os alunos de não saberem nada	17	30	53	
4	Alguns professores acusam os alunos de não saberem nada	52	19	12	
5	Os professores conhecem individualmente todos os alunos	49	12	39	
6	Alguns professores conhecem individualmente todos os alunos	75	25	0	
7	Todos os professores acompanham individualmente os alunos	43	16	41	
8	Alguns professores acompanham individualmente os alunos	73	15	12	
9	No decurso do Processo de Ensino e Aprendizagem, há uma orientação profissional aos alunos	42	21	37	
10	Os alunos se confrontam com a situação de fome durante o Processo de Ensino e Aprendizagem	41	32	27	
11	Há espaço de exposição e esclarecimento de dúvidas na sala de aulas	74	4	22	
12	Os professores usam recursos didácticos que facilitam a compreensão dos conteúdos	57	16	27	
<b>Total em numeral</b>		<b>653</b>	<b>207</b>	<b>323</b>	
<b>Percentagem (%)</b>		<b>56</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	
Dimensão 2: Avaliação do fracasso escolar, expectativa em relação ao meio escolar					
	Questões	Escala			
		IC	SO	ID	
13	Fracasso escolar depende da escola em que o alunos se encontra	17	21	62	
14	Nas escolas privadas há menor índice de fracasso escolar que nas escolas públicas	27	16	57	
15	O director da escola visita as turmas	49	11	40	
16	O director e outros dirigentes da escola têm tido encontros com os alunos	12	25	63	
17	Existe exagero de exigências que dificultam aos alunos de participar das aulas	37	21	42	
<b>Total em numeral</b>		<b>142</b>	<b>94</b>	<b>264</b>	
<b>Percentagem (%)</b>		<b>28</b>	<b>19</b>	<b>53</b>	
Dimensão 3: Avaliação do fracasso escolar, expectativa em relação ao meio extra-escolar					
	Questões	Escala			
		IC	SO	ID	
18	Fracasso Escolar está ligado à família do alunos	32	16	52	
19	Os pais e encarregados participam regularmente a reuniões na escola quando convocados para tal	79	0	21	
20	Os alunos dão informe aos pais e encarregados de educação sobre o decorrer do seu Processo de Ensino e Aprendizagem	43	21	36	
21	As políticas do emprego são de “salva quem poder”	89	11	0	
22	Os <i>media</i> divulgam oportunidades de emprego aos alunos	60	20	20	
23	O Governo dá esperança de empregabilidade aos alunos	32	11	57	
<b>Total em numeral</b>		<b>335</b>	<b>79</b>	<b>186</b>	
<b>Percentagem(%)</b>		<b>56</b>	<b>13</b>	<b>31</b>	

**Apêndice III: Questionário dirigido aos professores e pais e encarregados de educação**

1. a) Professor \_\_\_\_\_ (Nome da escola onde lecciona \_\_\_\_\_)

b) Pai ou Mãe (Encarregado/a de educação) \_\_\_\_\_

2. O que entende por fracasso escolar?

---

3. Como acontece o fracasso escolar?

---

---

4. Porque acontece o fracasso escolar?

---

---

5. Como pode ser superado o fracasso escolar?

---

---

Teça alguns comentários sobre o fracasso escolar.

---

---

## **A influência das línguas xichangana e cicopi no insucesso escolar - caso dos alunos da 10ª classe da Escola Secundária de Mandlakazi**

*António Domingos Cossa<sup>27</sup>*

### **Resumo**

O presente artigo surge no contexto dos estudos sociolinguísticos e na tentativa de compreender o fenómeno insucesso ou fracasso escolar no ensino secundário geral. Motivado pelos estudos de, Bright, Soussure, Labov, Firmino, Gonçalves e Dias, definiu-se o seguinte tema: “*A influência das línguas xichangana e cicopi no insucesso escolar - caso dos alunos da 10ª classe da Escola Secundária de Mandlakazi*”, com os seguintes objectivos: analisar as influências das línguas xichangana e cicopi no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa; relacionar o insucesso escolar que se verifica na disciplina de português com as influências das línguas xichangana e cicopi nos alunos da 10ª classe. O tipo de pesquisa foi qualitativa com recurso a questionário como instrumentos de recolha de dados, tendo sido usado o método indutivo. Os resultados da pesquisa postulam que 64% dos inquiridos possuem uma L1 moçambicana, sendo 14% falantes da língua Xichangana, 14% da língua Cicopi e 36% falantes de outras línguas Bantu nacionais. Olhando para estes dados, pode-se afirmar que cerca de 64% dos inquiridos possuem uma gramática implícita diferente da gramática da língua-alvo (o português) usada em contextos formais, em situações de aprendizagem no geral e em situações de aprendizagem do português como L2, em particular. O insucesso escolar é uma realidade e constituiu fenómeno negativo para o progresso académico dos alunos do ensino secundário e da 10ª classe nesta escola. No entanto, as línguas Xichangana e Cicopi não são, somente, factores determinantes para a ocorrência do insucesso escolar neste grupo alvo, associando a eles o meio e a falta do input da L2.

**Palavras-Chave:** Insucesso-escolar. L1. L2. Ensino-aprendizagem.

### **Abstract**

This article appears in the context of sociolinguistic studies and in trying to understand the phenomenon of failure or school failure in secondary education. Motivated by studies of, Bright, Soussure, Labov, Firmino, Gonçalves and Dias, defined the following theme: “*The influence of cicopi and xichangana on school failure -case of grade10 in Mandlakazi secondary school*” With the following objectives: to analyze the influences of cicopi and xichangana in teaching-learning process of the Portuguese language; relate school failure that occurs in the Portuguese subject with the influences of cicopi and xichangana students of grade 10. Have been used qualitative research, questionnaires as tools of data collection, in inductive method. Search results postulate that 64% of respondents have a Mozambican language, 14% speakers Xichangana language, 14% of the Cicopi language and 36% speakers of other Bantu languages. Looking at these figures, it means that approximately 64% of respondents have an implicit grammar unlike the grammar of the target language (Portuguese) used in formal contexts, in learning situations in General and in situations of learning Portuguese as second language in particular. School failure is a reality and it constituted negative phenomenon to the academic progress of students in secondary education and the 10th grade at this school. However, the Cicopi and Xichangana languages are not, only, determinant factors for the occurrence of failure at school in this target group, the middle and the lack of input from second language associate.

**Keywords :** Failure. 1<sup>st</sup> L. 2<sup>nd</sup> L. Teaching and learning.

---

<sup>27</sup> Mestre em Educação/Ensino de Português, Bacharel e Licenciado em Ensino de Português, Docente da Faculdade de Ciências de Linguagem Comunicação e Artes na Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza.



## 0. Introdução

A partir do pressuposto que a língua é um veículo pelo qual se transmitem informações e se estabelecem/mantêm contactos sociais, “*qualquer pessoa fala de modo diferente a pessoas diferentes e em diferentes situações, ainda que o conteúdo do que diz até aconteça ser o mesmo.*” (Stevens *apud* MARQUES:1995). Assim, entende-se que o “repertório verbal” de um indivíduo (como também de uma comunidade) é um conjunto de variantes linguísticas.

Ferdinand Saussure, o considerado precursor da corrente estruturalista, reconhecia a importância de natureza etnológica, histórica e política, porém seus estudos voltaram-se essencialmente para o organismo linguístico interno, uma vez que ele concebia a língua como um produto homogêneo e sua análise partia da observação como comportamento linguístico de um indivíduo. O princípio da homogeneidade linguística foi adoptado pelos estudiosos da glossemática e do gerativismo.

As primeiras investigações acerca de estudos sociolinguísticos surgem a partir de WILLIAM BRIGHT (1966) e FISHMAN (1972), os quais passaram a incorporar os aspectos sociais nas descrições linguísticas. BRIGHT (*idem*) afirmava que “a diversidade linguística” é precisamente a matéria de que trata a Sociolinguística. Segundo este autor, as dimensões desse estudo estão condicionadas a vários factores sociais, com os quais a diversidade linguística se encontra relacionada nas identidades sociais do emissor e receptor e na situação comunicativa.

Dando prosseguimento aos estudos de Bright, LABOV (1972), passa a descrever a heterogeneidade linguística, pois para ele, todo facto linguístico relaciona-se a um facto social, e que a língua sofre implicações de ordem fisiológica e psicológica. Labov ficou conhecido por ser o representante da teoria da variação linguística.

Tendo em vista a heterogeneidade dos fenómenos linguísticos, William Labov, precursor dos estudos variacionistas, propôs um modelo de análise linguística que considera a influência dos factores sociais atuantes na língua e que ficou conhecido como *teoria da variação linguística*. É a partir desse conhecimento que o presente trabalho desenvolve-se acerca do tema “*A Influência das línguas Xichangana e Cicopi no Insucesso Escolar - caso dos alunos da 10ª Classe da Escola Secundária de Mandlakazi*”.

No contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, é frequente ouvir-se dos alunos o seguinte: “aquele professor de português como não dá nota!” ou “Tenho notas razoáveis a quase todas as disciplinas, mas a minha média na língua portuguesa é a pior de todas.” Os alunos têm direito de observar a sua prestação académica sob diversas perspectivas. Porém, a verdade está relacionada com o fraco domínio da língua portuguesa, particularmente a gramática

do português de ensino por parte dos alunos, desde o ensino primário, e que se arrasta até aos níveis imediatamente superiores.

A este respeito, várias questões são levantadas, desde conteúdos curriculares, formação do corpo docente, qualidade infraestrutural e linguísticos.

No presente estudo, como aludiu-se acima, interessa aprofundar o fenómeno linguístico como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem formal. Sabe-se que o fraco domínio da língua portuguesa por parte da maioria dos moçambicanos tem as suas razões enraizadas na história da eleição da Língua Portuguesa como oficial no país. Por conseguinte, a aprendizagem e uso da língua de ensino não é homogénea para os aprendentes. Isto é, quanto mais os falantes se distanciam dos centros urbanos, mais distante se colocam da aprendizagem e domínio da norma padrão da língua portuguesa. Ou seja, quanto menos praticarem e menos tiverem a oferta linguística, menos conhecimentos sobre a língua vão possuindo.

Segundo estudos efectuados por LAURENCE LAUTIN (1990), referem que 25 % a 30 % das crianças provenientes das classes chamadas “socioculturais desfavorecidas” repetem uma ou várias vezes as classes do ciclo primário, sofrendo, portanto, um insucesso a partir da sua confrontação com a linguagem escrita. Pois, segundo STOER e GRÁCIO(1982) “ *A inteligência e a linguagem são produto duma interacção permanente entre o sujeito e o meio*”.

Para estes autores, o meio social exerce um efeito importante sobre o ritmo do desenvolvimento intelectual. A pobreza da sintaxe pode constituir um obstáculo ao domínio do pensamento formal e da lógica das proposições. Ela pode, sem dúvidas, afectar o sucesso escolar. O ambiente sócio-cultural pode moldar a inteligência e as aptidões linguísticas da criança.

Tal como se refere LOPES (1991) citado por FIRMINO (2000) fazendo uma abordagem sobre a alfabetização e o insucesso escolar no contexto moçambicano, a Língua Portuguesa (LP) em Moçambique é manipulada pelos seus falantes como uma Língua Segunda (L2) na medida em que a LP convive com as línguas Bantu (LB) que constitui a Língua Materna (L1) da maior parte da população. Esta afirmação é consubstanciada pelos dados estatísticos do censo de 1997 analisados por FIRMINO (2000), segundo os quais a LP é falada por apenas 39% dos moçambicanos. O papel da L2 em Moçambique torna-se ainda mais evidente quando se refere que 90% dos moçambicanos usa mais frequentemente uma LB no seu discurso quotidiano. STROUD (2001) acrescenta que numa sociedade do tipo moçambicana a variedade-alvo escolhida como norma pedagógica não é congruente com a norma que é usada pela maioria dos falantes.

Tendo em consideração os pressupostos acima, o presente trabalho guia-se pelos seguintes objectivos:

- Analisar as influências das línguas Xichangana e Cicopi no processo de ensino-aprendizagem língua portuguesa,
- Relacionar o insucesso escolar que se verifica na disciplina de Português com as influências das línguas Xichangana e Cicopi nos alunos da 10ª Classe.

Constituem nossas hipóteses, as seguintes: Os alunos da 10ª Classe, falantes das línguas Xichangana e Cicopi como L1, registam um relativo insucesso pedagógico na disciplina de Português; O fracasso manifesta-se através da dificuldade de compreensão e interpretação de textos em língua portuguesa.

A metodologia usada para este trabalho é o uso da abordagem qualitativa e de um questionários como instrumento de recolha de dados. O instrumento de recolha de dados está subdividido em três secções, sendo A- social, linguístico e pedagógico; B-Questionário de interpretação e C-Comentário. Para substanciar as nossas hipóteses escolhemos, como, amostra, os alunos da 10ª classe turmas A e B curso diurno da Escola da Secundária de Mandlakazi no universo de cinquenta alunos inquiridos, sendo vinte e cinco por cada turma. A consulta bibliográfica é um dos tradicionais métodos usados para provar a cientificidade do trabalho.

Os resultados desta pesquisa irão ajudar no Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) e no melhoramento gradual do rendimento pedagógico na disciplina pois, uma vez identificadas as razões reais que motivam o insucesso pedagógico, o impacto das línguas Xichangana e Cicopi na aprendizagem da L2. Poderão também contribuir na suscitação de outras pesquisas e debates académicos.

## **1.0 Referencial teórico**

Antes da nossa abordagem de fundo sobre o insucesso escolar importa-nos trazer conceitos de alguns termos-chave que, recorrentemente, serão referenciados no corpo do presente trabalho.

### **1.1 Linguagem**

Linguagem é um processo por meio do qual os seres animais transmitem mensagens entre si, servindo-se da oralidade, escrita e gesto, etc. isto é, a capacidade que os seres vivos têm de

comunicar. Para GALLISSON e COSTE (1983:445)<sup>28</sup> Linguagem é meio de comunicação utilizado por uma comunidade humana ou animal para transmitir mensagens.

Linguagem pode também ser considerado com todo o sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diferentes órgãos dos sentidos. Para FREITAG & LIMA(2010), Linguagem é a

Capacidade inata e universal, que faz parte da herança genética do ser humano e permite a ele reconhecer e produzir um número infinito de sentenças gramaticais atribuindo-lhes, respectivamente, uma interpretação semântica e uma interpretação fonológica. Instrumento de comunicação, cuja principal função é a transmissão de informações. É colocado em relevo o circuito da comunicação: um emissor transmite a um receptor, através de um canal, uma informação colocada em código.

Isto é, é pela sua linguagem que o homem realiza as suas atividades, sejam de denúncias, de afirmação de identidade social, de lazer, de trabalho e/ou de vida. Estes autores refem, em última análise, que Linguagem é um meio ou veículo de comunicação usada por uma determinada comunidade ou grupo para se transmitir informações.

## 1.2 Língua

Segundo a formulação Soussuriana, a língua é um sistema formal de valores puros, ou seja, de signos arbitrários. A *langue* é uma estrutura homogénea que se constitui como objecto do estudo da linguística desde que esta se tem como ciência autónoma.

Segundo FREITAG & LIMA(idem), Língua é

Código: um conjunto de signos que se combinam segundo certas regras que os organizam em níveis hierárquicos (fonológico, morfológico, sintático), e que deve ser conhecido pelos falantes para que a comunicação possa acontecer. Embora seu uso seja um ato social, a língua é pré-estabelecida e concebida como um sistema convencional imanente, desvinculado dos indivíduos. Língua = código; estrutura. A língua é uma realidade sóciohistoricamente construída pelos sujeitos/interlocutores. Língua = enunciação; atividade social.

Segundo GALLISSON (ibid), citando Saussure, Língua é todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. Na perspectiva de GONÇALVES e STROUD (2000)<sup>29</sup> Língua é um sistema organizado de sons vocais de que nos servimos para expressar ideias e comunicar com os falantes conhecedores do mesmo código.

Gorski e Freitag,( 2007) apud KOCH (2002) vêem a língua simultaneamente como,

<sup>28</sup>Gallisson e Coste, (1983) *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedia.

<sup>29</sup> Gonçalves, P e Stroud, C. *A Construção de Um Banco de Erros*, Moçambique, INDE.

um sistema e como uma prática social. No primeiro caso ela é vista como um conjunto de elementos inter-relacionados que se manifestam em vários níveis de organização (fonológico, morfológico, sintático, semântico). No entanto, só se realiza ou se configura no interior do meio social, lugar de interacção dos membros de uma sociedade.

Embora linguagem e língua sejam noções interligadas, a noção de linguagem é mais abrangente que a de língua. O termo linguagem costuma ser associado a palavras como ‘faculdade’, ‘capacidade’, ‘atividade’, com foco tanto na função cognitiva/biológica, como na função comunicativa/social da linguagem humana. A linguagem é uma atividade cognitiva e discursiva, já que ela mantém um vínculo estreito com o pensamento e também estabelece a interlocução. (GORSKI e FREITAG, 2007).

### **1.3 Língua Materna (L1)**

Os estudiosos GONÇALVES e STROUD (ibid) definem a L1 como sendo a primeira língua que a criança aprende no meio familiar de lugar de origem materna. Entretanto, GALLISSON (1985:op.cit) afirma que a L1 é o primeiro instrumento de comunicação desde a mais tenra idade e a utilizada no país de origem do sujeito falante.

### **1.4 Língua Segunda (L2)**

Ainda na perspectiva de GONÇALVES e STROUD (ibid) a L2 é a língua não materna que o indivíduo aprende após a primeira língua e que exerce uma influência relevante no falante. Na óptica de GALLISSON e COSTE (1983:op.cit) a L2 é a língua não materna que beneficia oficialmente de um estatuto privilegiado. Acrescentam que esta é ensinada como veicular a toda a comunidade em que as línguas maternas são praticamente desconhecidas fora das fronteiras do país.

Como se pode constatar, os autores consultados para a conceitualização dos termos Linguagem, Língua, L1, L2, de uma forma geral convergem nas suas abordagens, pelo que, a presente abordagem tomará como base estas definições que, grandemente, serão convocadas. O outro indispensável conceito para esta reflexão é o insucesso escolar que, portanto, constitui o principal objecto de estudo.

## 1.5 Insucesso Escolar

No contexto de ensino-aprendizagem, estudos sobre insucesso escolar são frequentes, pois dum matéria bastante complexa e inerente.

SILVA e SÁ (2003:28)<sup>30</sup> consideram sucesso e insucesso escolar como sendo crenças pessoais que advêm de uma motivação mantida pelos efeitos do meio, positivos ou negativos. Estes autores afirmam que “ *As razões do seu sucesso e insucesso, as suas respostas, geralmente, caem em quatro categorias: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte.*” E ainda, estas percepções que os alunos têm sobre aquelas causas vão influenciar diferencialmente as suas respostas emocionais, os seus desempenhos e as suas motivações.

Parafrazeando estes autores, como resultado destas crenças, os alunos deixam de se esforçar, quando confrontados com tarefas difíceis. Esta atitude, por sua vez, aumenta as probabilidades de haver insucessos frequentes. De recordar que insucesso é antónimo do sucesso que, de acordo AAVV (2001:3475)<sup>31</sup> é aquilo que acontece, que sucede, especialmente quando é de grande importância. Ter sucesso, sair-se bem, ter êxito.

Para DIAS (2002:71)<sup>32</sup> habitualmente, o insucesso escolar é definido como falta de conhecimentos, habilidades e competências em certas áreas. Citando PERRENOND(2000) “...para a definição do insucesso escolar é importante distinguir entre desigualdades reais de capital cultural e hierarquias de excelências” e, afirma que: “as desigualdades podem desempenhar um papel no fracasso escolar quando elas pertencem a áreas que têm ligação com a relação pedagógica.”

## 2.0 O Impacto das Línguas Xichangana e Cicopi no Insucesso Escolar

### 2.1 Argumentação

Ao escolher-se a variável Insucesso Escolar pretende-se, de uma forma sucinta, trazer à superfície as causas deste fenómeno, compreendê-lo e propor algumas estratégias a serem observadas no processo de Ensino-aprendizagem (PEA) da LP .

COSSA (2015) no seu estudo sobre o fracasso escolar no I Ciclo do Ensino Básico moçambicano, concluiu que,

---

<sup>30</sup>Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (2003). *Saber Estudar e Estudar para Saber*, Porto, Colecção Ciência de Educação.

<sup>31</sup> AAVV, *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa.

<sup>32</sup> Dias; Hildizina Norbeto, *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Insucesso Escolar, em Direcção a Uma Prática Linguística Escolar Libertador*, Maputo, Edição Promédia.

as dificuldades de ensino e de aprendizagem da leitura são um facto e resultam de diversas razões. Algumas das quais as seguintes: a grande maioria dos aprendentes do Ensino Básico é proveniente das zonas rurais com a sua cultura veiculada pela L1 bantu, e frequentam este ensino numa L2. Estas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem da leitura, pela simultaneidade da aprendizagem da língua de ensino e dos conteúdos programáticos, que também são de mundo totalmente distinto do delas (COSSA, 2015).

Esta constatação pode ser extensiva para o contexto deste estudo. Pois, a maioria dos alunos da Escola Secundária de Mandlakazi é falante nativa das línguas Bantu (Xichangana e Cicopi ) o que pode interferir negativamente no aproveitamento pedagógico e na própria aprendizagem da L2. Esta nossa escolha foi motivada pelo facto de a escola (em que foram recolhidos os dados) localizar-se no meio cujas línguas maternas-bantu dominantes são Xichangana e Cicopi.

## **2.2 Da apresentação e descrição dos dados**

Como já foi avançado na introdução, a amostra foi delimitada em cinquenta informantes, sendo vinte e cinco seleccionados por cada turma. Neste contexto, os propósitos reportados no instrumento de recolha de dados foram: os dados pessoais, linguísticos, sociais, culturais e pedagógicos contidos no inquérito sociolinguístico; a secção B que visava confirmar e apurar as dificuldades, que conduzem os alunos ao fraco aproveitamento pedagógico, ligados a compreensão e domínio da gramática da língua de ensino no meio escolar. Dos dados colhidos no universo dos informantes, reporta-se o seguinte: os falantes de Xichangana como L1 correspondem apenas a 14% do total dos inquiridos, de Cicopi também 14%, de Português 28% de outras LB nacionais 36% e estrangeira 8%.

Inquiridos sobre a frequência de leitura, 30% confirmaram nunca terem lido um livro sequer durante o primeiro semestre fora da escola e 70% foram unânimes em dizer que leram mais de três livros fora do ambiente escolar.

Quanto à compreensão, que se desdobra em interpretação e gramática, 16% dos inquiridos mostraram dificuldades na interpretação, pobreza vocabular e 84% demonstraram dificuldades na gramática (morfologia / classe de palavras).

Em relação às actividades que mais ocupam os informantes fora da escola, 20% ocupam-se em actividades académicas, 46% em actividades domésticas (cozinha, comércio e religião) ao

passo que 34% em desporto. Em relação ao aproveitamento pedagógico, 2% do total teve Muito Bom, 2% Bom, 60% Suficiente, 34% Medíocre e 2% Mau.

### 2.3 Da análise e discussão dos dados

Ainda na esteira de cumprir com o objectivo deste estudo que é relacionar o insucesso escolar com as influências das línguas Xichangana e Cicopi, segue-se análise e discussão dos dados recolhidos no campo de estudo, auxiliando-se das fontes teóricas seleccionadas para esta reflexão. Recuperando a ideia de LOPES (2001:op.cit), a aquisição de L2 tem contributos de L1, tendo por isso repercussões na linguagem escrita.

Para GONÇALVES (1998:22)<sup>33</sup> os estudos de aquisição da L2 também tiveram de tomar em consideração uma diversidade de factores determinantes no sistema de regras do aprendente como sejam o papel da gramática universal (GU), “*a influência da L1 e as características da língua-alvo, o papel do input, para além de outros aspectos influentes como a motivação, as características individuais ou o contexto de aquisição.*” Tomando como alicerces estes dois pensamentos, os resultados em análise postulam que 64% dos inquiridos possuem uma L1 moçambicana, sendo 14% falantes da língua Xichangana, 14% da língua Cicopi e 36% falantes de outras línguas Bantu nacionais.

Olhando para estes dados, pode-se afirmar que cerca de 64% dos inquiridos possuem uma gramática implícita diferente da gramática da língua-alvo (o português) usada em contextos formais, em situações de aprendizagem no geral e em situações de aprendizagem do português como L2, em particular. Esta constatação concorda com a ideia de Gonçalves, pois, de facto, a diversidade e as características que cercam a L1 e L2 fazem com que sempre haja dificuldades no processo de aquisição e aprendizagem da L2, uma vez que as suas características não têm sequer uma aproximação de inteligibilidade. Como diz GONÇALVES(1998), o papel de *input* é bastante relevante na apreensão e treinamento das regras gramaticais de uma dada língua. Este *input* é condicionado pelo ambiente situacional em que os alunos vivem e passam a maior parte do seu tempo ao longo do dia.

Nesta perspectiva ambiental e de *input*, 46% do total dos nossos respondentes passam a maior parte do seu tempo em ambientes ‘caseiros’ fazendo trabalhos domésticos e 34% tem passado com amigos em ambientes desportivos. Como se sabe, nos ambientes aqui descritos a

---

<sup>33</sup> Gonçalves, Perpétua. *Mudanças do Português em Moçambique*. Maputo, Livraria universitária UEM.



linguagem é basicamente informal onde, segundo BERNSTEIN(1980)<sup>34</sup> o código predominante é restrito, que versa questões meramente particulares e que não orientam os seus significados para o universo da L2. Para este estudioso, uma vez as escolas trabalharem com o código linguístico elaborado, os alunos da classe social baixa têm sido objecto de exclusão e conclui que: “ *as crianças...estão excluídas pelo código escolar, são discriminadas e afastadas pelo código escolar.*”

É curioso, numa altura de “audiovisualismo” os respondentes não se terem referido da televisão como elemento de diversão ou de ocupação temporal. A falta deste item conduz a confirmação do êxodo rural a que se fez alusão antes. Para esta situação concreta desta pesquisa a diferença do código linguístico escolar do aluno não se prende com a classe social baixa dos alunos, mas com o ambiente de *imput* que proporciona a oferta linguística. Esta afirmação prende-se essencialmente com o facto de 70% do universo dos inquiridos habitar no meio urbano e apenas 30% na zona suburbana e 90% dos encarregados destes serem funcionários públicos.

Na perspectiva de BENAVENTE(1976)<sup>35</sup> “*cada criança constrói a sua personalidade e a sua inteligência nas trocas com o meio que a rodeia*” e acrescenta que “*os factores de insucesso ligados ao meio social são de ordem material e de ordem cultural*”.

Tomando em consideração o factor imigração a que se fez referência anteriormente pode-se referir, com segurança, que maior parte destes alunos actualmente residentes na Vila nascem e crescem em ambientes de fraca oferta linguística da língua-alvo mesmo em ambiente escolar por eles vivido durante o ensino primário.

A cultura linguística deste tipo de escolas localizadas na periferia e no interior não é a mesma praticada nas escolas urbanas, particularmente dos jardins infantis, dos colégios e de outras instituições consideradas de prestígio, que procuram pautar pelo uso do código elaborado que coincide com a L1, para alguns, L2 para outros e língua de ensino escolar caracterizada pela gramática explícita (regida por regras prescritivas) sugerida pelos linguistas e gramáticos.

Como diz LOPES (2001:op.cit) a escrita da L2 é influenciada pela L1 trazendo assim repercussões que culminam com o insucesso escolar. Pois, como se sabe o ensino moçambicano é totalmente avaliativo e, este item centra-se na linguagem escrita e oral onde as dificuldades e desproporcionalidades do código linguístico elaborado residem.

---

<sup>34</sup> Declarações de Basil Bernstein em uma entrevista sobre a *Socialização e Códigos Linguísticos* a um professor em 25 de Fevereiro de 1980.

<sup>35</sup>Benavente, Ana. *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa, Biblioteca do Educador Profissional Livros Horizontes, 1976, pp.20-39.

Embora alguns autores defendam que quanto mais o aprendente da L2 possuir conhecimentos sólidos de leitura e escrita da L1 mais facilidades terá na aprendizagem e na prática da L2, a realidade moçambicana não se acomoda nesta teoria uma vez que a maioria dos falantes nativos da L1 não domina as regras gramaticais da oralidade nem da escrita.

DIAS (2002:79) citando HAMERS e BLAC (1989) refere que “... a noção de *semilinguismo*... ocorre quando a criança não consegue alcançar uma proficiência monolíngue em nenhuma das línguas que conhece”. E acrescenta que “Isto não quer dizer que a criança não é capaz de comunicar no seu dia-a-dia; pelo contrário, a criança é muito fluente, mas essa fluência é considerada superficial nas duas línguas visto que a criança não domina bem a estrutura de nenhuma das línguas.”

Esta tese defendida por Dias sustenta a afirmação avançada anteriormente, ligada a não domínio de sequer uma das duas línguas faladas por uma boa parte dos moçambicanos residentes na periferia e na zona urbana no geral, e às crianças em idade escolar na zona rural e na zona urbana, em particular. Este fenómeno pode tomar a dianteira no insucesso escolar sucessivo dos alunos no ensino secundário onde, as exigências têm sido maiores em relação às classes do ensino primário.

Cerca de 86% do total dos inquiridos responderam incorrectamente a pergunta que exigia os conhecimentos da gramática concretamente no que concerne a classe dos adjectivos, isto é, 43 alunos dos cinquenta não conseguem identificar um adjectivo. Somente 14% é que conseguiram responder correctamente a esta questão. Olhando para estes dados, é preciso questionar a qualidade destes alunos que, quase ou nada entendem da gramática explícita que coincide com o código elaborado praticado no PEA.

A este propósito ressalta a ideia que vem veiculada nas hipóteses segundo a qual existe um défice de estratégias de ensino resultante da falta de professores com formação científico-pedagógica nesta área de ensino de língua portuguesa. Este resultado é a prova do arrastamento de dificuldades (nesta matéria) a que se fez referência nas respostas prévias. Como se sabe, no acto de avaliação pedagógica da língua portuguesa é inevitável a parte que exige o domínio da língua. Neste caso, é evidente que 86% seja o número suficiente para determinar o sucesso e insucesso escolar. Outra parte que compõe a avaliação é a produção escrita onde, as influências das línguas nacionais aparecem em ‘grosso’; a construção de frases gramaticalmente incorrectas e algumas carentes de conteúdo que se espera neste nível.

Estes dois elementos, tirando a compreensão, comportam a maior percentagem da avaliação, daí, por aquilo que se verificou nesta pesquisa, esta tem sido a maior razão do

insucesso escolar que, por si só, comporta a maior carga das influências linguísticas negativas no PEA da língua portuguesa como L2 e como língua de ensino – o chamado código elaborado caracterizado pela gramática explícita do ensino.

Um outro pormenor que merece uma análise profunda é a leitura que é um instrumento impulsionador da aprendizagem e se reveste daquilo que Gonçalves chamou de *imput* pois, bem concebida e didacticamente orientada pode fazer a diferença nos aprendentes, tirando o ‘estacionamento linguístico caseiro’ e moldando a cada passo a cultura linguística dos alunos, influenciando-os a uma linguagem próxima da formal.

Segundo resultado dos dados recolhidos, a maioria dos inquiridos lêem em média semestral 5 livros fora do ambiente escolar. O que significa que 70% destes leu durante o primeiro semestre 3 livros no mínimo e 30% não leu nenhum livro.

Em primeiro lugar, é de referir que 30% é uma percentagem elevada dos que não lêem, tendo em consideração o tempo de um semestre, a localização da escola e das residências destes alunos e o próprio nível em que estes se encontram. Porém, os 70% de frequência positiva de leitura são suficientes para dizermos que a cultura de leitura existe no seio destes respondentes. Não obstante o elevado número de alunos que responderam positivamente quanto à frequência de leitura, este não é proporcional à capacidade de interpretação dos textos lidos. São exemplos as respostas incorrectas demonstradas na interpretação, pois 56% dos inquiridos tiveram problemas de compreensão somente no que concerne a perguntas de interpretação textual. Por conseguinte, constatam-se algumas evidências de insucesso escolar no seio destes.

### **3. Considerações Finais**

O insucesso escolar é uma realidade no seio desta camada estudantil que constituiu a fonte dos dados acabados de ser analisados e discutidos. Ele constitui um fenómeno negativo para o progresso académico dos alunos do ensino secundário, no geral, da 10ª classe e da escola que foi o campo do estudo.

No entanto, as línguas Xichangana e Cicopi não são, somente, factores determinantes para a ocorrência do insucesso escolar neste grupo alvo. Porém, é preciso frisar que estas duas línguas são parte integrante de um conjunto de línguas bantu nacionais que, directa ou indirectamente, têm a sua contribuição para o insucesso escolar. Como diz LOPES (2001) na aquisição de uma L2 existe um contributo assinalável do L1, isto é verificável na situação concreta de bilinguismo em Moçambique.

Entretanto, o factor “Meio”, em que os alunos se encontram e convivem, constitui um impulsionador dominante para a ocorrência do insucesso escolar que é resultado da prática massiva do código linguístico restrito que entra em choque com o código linguístico elaborado coincidente com a língua-alvo de ensino.

A influência do meio é tida como pólo dominador devido a sua atracção nesta faixa etária. GONÇALVES (1998) chamou a isto de *imput* que diz ter um papel bastante relevante na apreensão e treinamento das regras gramaticais da língua de ensino e acrescenta: “*este imput é condicionado pelo ambiente situacional em que os alunos se encontram*”.

Por conseguinte, as línguas bantu locais, o fraco *imput* da L2 e o meio lideram o grupo de vários factores que contribuem para o insucesso escolar, embora alguns autores considerarem o insucesso escolar como sendo crença, mas o meio está sempre na vanguarda. Entretanto, nem todos os alunos registam o insucesso escolar, dependendo das influências do meio e da prática linguística quotidiana que traduzem a cultura e a vivência de cada aluno.

### Referências Bibliográficas

- AAVV. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporâneo*. Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa, 2001.
- BENAVENTE, A. *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa, Livros Horizontes, 1976.
- BERNSTEIN, B. *A Socialização e Códigos Linguísticos*. Londres, 1973.
- COSSA, A. *Literatura infantil no Ensino Básico moçambicano: uma estratégia de iniciação à leitura no I Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação/Ensino do Português. Maputo, Universidade Pedagógica, 2015.
- DIAS, H. *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Insucesso Escolar, Em direcção a Uma Prática Linguística Escolar Libertados*. Maputo, Promédia, 2002.
- FIRMINO, G. *Situação Sociolinguística de Moçambique – Dados do Recenseamento Geral da População de 1997*. Maputo, INDE, 2000.
- FREITAG, R. e LIMA, O. *Sociolinguística*. São Cristóvão/SE, UFP 2010.
- GONÇALVES, P. *Mudanças do Português em Moçambique*. Maputo, Livraria Universitária, UEM, 1998.
- GORSKI, E e FREITAG, R. "Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica". In: SILVA, Camilo Rosa da (org). *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa, Idéia, 2007.
- LAUTIN, L. *A Criança e a Linguagem Oral*. 2. ed. Lisboa, Livros Horizontes, 1990.

- MARQUES, Maria Emília Ricardo. *Sociolinguística*. Lisboa, Universidade Aberta, 1995.
- PINTO e LOPES. *Gramática do Português Moderno*. 5. ed. Lisboa, Plátano Editora, 2004.
- SILVA, A. e SÁ, I. *Saber Estudar e Estudar para Saber*. 2. ed. Porto, Porto Editora, 2003.
- STROUD, C. e GONÇALVES, P. *A Construção de Um Banco de "Erros"*, Moçambique: Cadernos de Pesquisa nº 24, INDE. 2001.

## Jogos recreativos na Cidade de Nampula: Os predilectos das crianças das zonas suburbanas

Domingos Carlos Mirione<sup>36</sup>

### Resumo

O presente estudo tem como objectivo identificar os jogos predilectos das crianças dos bairros suburbanos da Cidade de Nampula-Moçambique. Utilizou-se como técnica de recolha de dados a observação, com registo cursivo, complementado com uma entrevista semi-estruturada. Os resultados revelam que o jogo predilecto das crianças do sexo masculino é o futebol e para as do sexo feminino é o jogo de cartas localmente conhecido como *naripito*. O facto de as crianças do sexo feminino optarem mais por jogos passivos e de azar sugere implicações futuras negativas para esta geração, pelo que deveria-se reflectir profundamente sobre essa tendência.

**Palavras-chave:** Jogo. Recreação. Actividade física. Saúde.

### Abstract

This study aimed to identify the most preferred games for the children of the suburban neighborhoods of the city of Nampula, Mozambique. It was used as a technique for data collection observation, with cursive record, complete with a semi-structured interview. The results revealed that the most favorite game for male children is football and the female is the card game locally known as *naripito*. The fact that the female children choose more for passive games and gambling suggests negative future implications for this generation and should be deeply reflected on this trend.

**Keywords:** Game. Recreation. Physical activity. Health.

### Introdução

O Jogo é uma das actividades mais estudadas pelos cientistas de diferentes áreas, pedagogos, psicólogos, filósofos, biólogos, antropólogos, etc. Por que tanto interesse pelo jogo? Porque o jogo é a essência do ser humano, a vida só é agradável quando se joga. ORTIZ (2002) cita Sófoles como tendo dito a célebre palavra: “*aquele que se esqueceu de jogar que se afaste do meu caminho, porque para o homem é perigoso*”.

---

<sup>36</sup> Licenciado em Educação Física e Desporto e Mestre em Treino Desportivo de Crianças e Jovens. Assistente do Curso de Educação Física e Desporto na Universidade Pedagógica de Moçambique-Delegação de Nampula.

O jogo é multifacético e polissémico, presente em todas as culturas e ao longo da vida de todo ser humano, é uma atividade que exerce grande influência na vida de uma criança, por ser uma das atividades mais realizadas pela mesma.

Nos Bairros Suburbanos da Cidade de Nampula é comum ver crianças a praticarem diversos jogos, em campos, na rua e até nos quintais das casas. Isso cria a curiosidade de saber qual desses jogos é o predilecto das crianças desses bairros.

Dada a variedade dos jogos, sua influência pode variar de jogo para jogo, havendo uns que podem exercer uma influência positiva e outros, negativa.

Identificar os jogos preferidos pelas crianças, pode facilitar a previsão de futuros comportamentos ou hábitos das crianças nas fases subsequentes, para além dos efeitos a longo prazo.

### **O jogo e suas características**

O ser humano pratica actividades ao longo da vida denominadas lúdicas, que lhe servem de distração, relaxamento, recreação, educação ou entretenimento (ORTIZ, 2002).

O vocábulo jogo e jogar têm muitas aceitações e interpretações. A palavra jogo, para uns significa entretenimento, diversão, mas para outros ultrapassa esses limites conceptuais. Como afirmam CILLAS & OMEÑACA (1999), *“a diversão, a alegria, a exploração das próprias possibilidades, e a relação com os demais, se mantém para aqueles que participam na actividade lúdica, à margem das definições e categorias”*.

CILLAS & OMEÑACA (1999), depois de analisarem estudos sobre o jogo de 24 autores elaboraram um quadro sinóptico intitulado, “As características do jogo desde uma perspectiva teórica”, onde eles identificam 8 características, nomeadamente:

1. O jogo dá prazer e diverte
2. Constitui um desfrute dos meios
3. É espontâneo e voluntário, livremente escolhido
4. Representa uma fonte de aprendizagem
5. Supõe um acto de expressão
6. Implica participação activa
7. Possui pontos de encontro com outras condutas sérias
8. Constitui um mundo a parte.

Nestas características distintivas do jogo, está implícita a importância do mesmo e, por conseguinte a pertinência da sua prática e promoção.

Segundo ORTIZ (2002), “pode-se afirmar que o jogo possibilita o desenvolvimento evolutivo em diferentes âmbitos: cognitivo-linguístico, social-afectivo, físico e motriz”. Se relacionarmos este entendimento ao conceito de saúde, então chegaríamos a conclusão de que o jogo é promotor de saúde, ou seja, jogar é saúde.

CORSINO (2000) define a saúde como “o estado completo de bem estar físico, mental, emocional, social e espiritual e não somente ausência de doença ou incapacidade”.

No entanto nem todo jogo é saudável. Estudos feitos por OMAIS (2007) evidenciaram o carácter destrutivo dos jogos de azar. O jogo de azar é entendido como aquele em que a vitória depende mais da sorte do que da razão e segundo a autora, este tipo de jogo, pode “conduzir o indivíduo a desenvolver sérios problemas psíquicos e sociais assumindo a forma de uma patologia: o jogo patológico”.

Entre os jogos de azar que podem conduzir ao jogo patológico estão os jogos de cartas, bingos, lotarias, apostas em eventos desportivos, máquinas de jogos electrónicos, jogos de casino e apostas pela internet (SPRITZER, 2009).

### **Classificação dos jogos**

O facto de o jogo ser polimórfico e polissémico, torna a sua classificação muito difícil. Vários autores como CAILLOIS (1958), HUIZINGA (1938), PIAGET (1964), DELVAL (1994), OTERO (1994), PARLEBAS (2001), LÓPEZ et al. (2002), DOS ANJOS (2002), e outros, classificaram os jogos desde diferentes perspectivas, e como resultado encontramos hoje na literatura uma infinidade de classificações, muitas delas com critérios não consentâneos.

Dada a natureza do presente trabalho, destaca-se a classificação de OTERO (1994) que distingue os jogos em desportivos e recreativos. Os jogos recreativos distinguem-se dos desportivos pela ausência de qualquer superestrutura institucional e, conseqüentemente, ausência de qualquer requisito burocrático para a sua prática, nem precisando de treinador. De facto, o que mais distingue os jogos recreativos dos outros é o objectivo pelo qual se joga: recrear-se, divertir-se, entreter-se.

Outras classificações feitas pelos autores antes citados podem ser usadas nas subclassificações dos jogos recreativos, como por exemplo, a classificação feita por ZAPARROZHANOVA & LATYSHKEVICH (1996), citados por ORTIZ (2002), que distinguem os jogos em activos, onde integram todos aqueles que envolvem corridas, saltos e lançamentos e não activos, onde integram o resto. Integrando essa classificação na classificação de OTERO (1994), teríamos jogos recreativos activos e jogos recreativos não activos ou passivos. É verdade



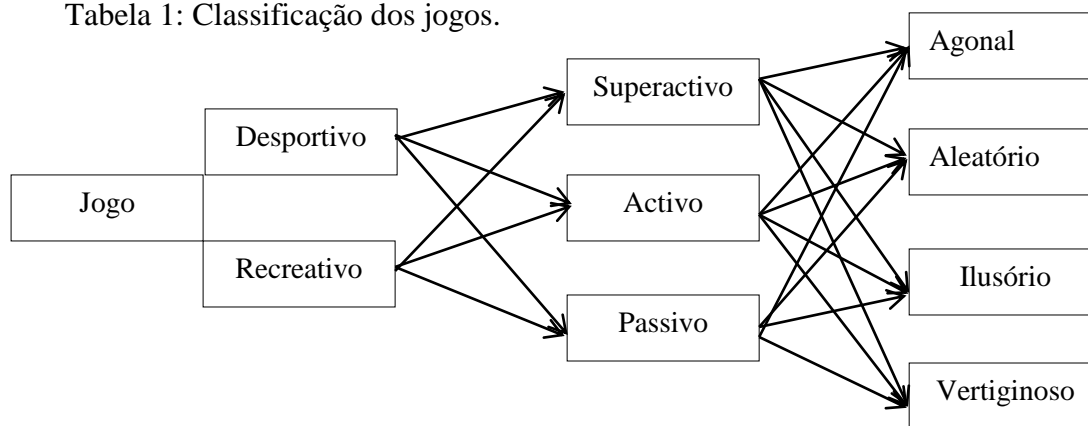
que uma análise mais detalhada poderia distinguir esses jogos recreativos em muito activos ou super activos, activos e passivos dependendo do grau de intensidade dos movimentos envolvidos.

Igualmente, dentro dos jogos recreativos podemos integrar a classificação de CAILLOIS (1958), que distingue os jogos em:

- Jogos agonais (*âgon*) que são aqueles que implicam competição entre os jogadores ou equipa de jogadores,
- Jogos aleatórios (*alea*), também chamados de jogos de azar, são aqueles em que a vitória não depende muito do jogador, mas sim da sorte, do acaso, como por exemplo jogo de cartas, bingo, lotaria, etc.
- Jogos ilusórios (*mimicry*) são simbólicos, de imitação, simulacros, a característica principal é a representação.
- Jogos vertiginosos (*inlix*) são jogos associados a uma busca frenética de uma situação que põe o corpo numa exaustão, atingindo o frenesi momentâneo, porém no máximo de êxtase. Como exemplo temos os chamados desportos radicais ou de forte emoção.

Assim, tendo em conta estas classificações, um jogo pode ser recreativo ou desportivo, e subclassificar-se em superactivo, activo ou passivo, e estes por sua vez em agonal, aleatório, de ilusão ou vertiginoso como mostra a tabela 1.

Tabela 1: Classificação dos jogos.



O presente estudo teve como objectivo identificar os jogos predilectos das crianças dos bairros suburbanos da Cidade de Nampula.

## Metodologia

O presente estudo é do tipo levantamento e teve como amostra dois Postos Administrativos suburbanos da Cidade de Nampula, nomeadamente: o Posto Administrativo de Napipine e o Posto Administrativo de Muatala.

Utilizou-se como técnica de recolha de dados a observação, com registo cursivo, complementado-se com uma entrevista semi-estruturada, na qual os observadores devidamente treinados e credenciados se deslocavam aos bairros nos períodos de manhã das 08h00 às 10h00 horas e no período da tarde das 14h30 às 16h30 horas, de segunda a sexta-feira, durante duas semanas do período de interrupção escolar. À medida que encontravam crianças a jogar, registavam numa ficha todos os dados importantes referentes ao jogo e, em caso de desconhecimento de alguns dados como o nome do jogo e material usado, entrevistavam alguns membros do grupo de crianças para o devido esclarecimento.

Os dados recolhidos foram processados no pacote estatístico SPSS para analisar a frequência da ocorrência dos jogos, tendo em conta o sexo dos praticantes.

Os jogos mais observados ao longo das duas semanas foram considerados como os jogos predilectos das crianças.

## Resultados

A tabela 2 mostra os jogos e a frequência que cada jogo foi observado a ser praticado pelas crianças ao longo dos 10 dias da recolha dos dados.

Tabela 2: Frequência de jogos

Nº	Nome do jogo	Frequência	Percentagem
1	Futebol	40	33,6
2	<i>Naripito</i>	19	16
3	Berlinde	8	6,7
4	Cheia	7	5,9
5	Neca	6	5
6	<i>Namacachantho</i>	6	5
7	Banana	6	5
8	<i>Zero</i>	5	4,2
9	<i>Phada</i>	5	4,2
10	Pino	3	2,5
11	Saca	3	2,5
12	<i>Isa-isa</i>	2	1,7
13	Matraquilho	2	1,7
14	Salto a Corda	2	1,7

15	Desconto	2	1,7
16	Corrida de Pneus	1	0,8
17	Trinta e Cinco	1	0,8
18	Dama	1	0,8
Total		119	100

Como mostra a tabela, em termos gerais, o jogo de futebol foi o que com mais frequência se encontrou as crianças a praticarem, com uma frequência de 40, correspondente a 33,6% seguido de *naripito* com uma frequência de 19 correspondente a 16%, berlinde com uma frequência de 8 correspondente a 6,7%, *Cheia* com uma frequência de 7, correspondente a 5,9%.

Os jogos *neca*, *namacachantho* e *banana*, foram observados com a mesma frequência, 6 que corresponde a 5,0% do total das observações seguido do jogo *zero* e *phada*, observados 5 vezes cada, que corresponde a 4,2%.

Os jogos de *pino* e *saca* foram observados com a mesma frequência, de 3, que corresponde a 2,5% para cada jogo. A esses jogos, seguem os jogos de *matraquilho*, *salto a corda* e *desconto*, com uma frequência de 2, correspondente a 1,7% cada.

Em último lugar estão os jogos de *corrida de pneus*, *dama* e *jogo 35* que foram observados 1 vez apenas cada um deles, uma frequência correspondente a 0,8% cada.

Em função do sexo, foram identificados 8 jogos realizados exclusivamente por crianças do sexo masculino, com maior frequência para o futebol seguido de berlinde (tabela 3).

Tabela 3: Frequência de jogos, sexo masculino.

Nº	Nome do jogo	Frequência	%	% acumulada
1	Futebol	40	66,7	66,7
2	Berlinde	8	13,3	80,0
3	Pino	3	5,0	85,0
4	<i>Naripito</i>	3	5,0	90,0
5	Desconto	2	3,3	93,3
6	Matraquilhos	2	3,3	96,6
7	Dama	1	1,7	98,3
8	Corrida de pneus	1	1,7	100,0
Total		60	100,0	

Já para o sexo feminino, foram identificados 10 jogos realizados exclusivamente por crianças do sexo feminino, com maior frequência para o jogo *naripito* seguido de *neca* (tabela 4).

Tabela 4: Frequência de jogos, sexo feminino.

Nº	Nome do jogo	Frequência	%	% acumulada
1	<i>Naripito</i>	13	27,1	27,1
2	<i>Neca</i>	6	12,5	39,6

3	Zero	5	10,4	50,0
4	<i>Namacachantho</i>	5	10,4	60,4
5	Banana	5	10,4	70,8
6	Phada	5	10,4	81,2
7	Cheia	4	8,3	89,5
8	Salto de corda	2	4,2	93,7
9	<i>Isa-isa</i>	2	4,2	97,9
10	Trinta e cinco	1	2,1	100,0
Total		48	100	

Em cinco jogos estiveram a participar tanto crianças de sexo masculino, como crianças de sexo feminino (tabela 5).

Tabela 5: Frequência de jogos praticados por grupos mistos

Nº	Nome do jogo	Frequência	%
1	Saca	3	27,3
2	<i>Naripito</i>	3	27,3
3	Cheia	3	27,3
4	Banana	1	9,1
5	<i>Namacachantho</i>	1	9,1
Total		11	100

### Discussão

Em termos gerais o jogo de futebol e o jogo de *naripito* são os predilectos das crianças.

O jogo recreativo de futebol, praticado por estas crianças, tem certas particularidades diferentes do jogo desportivo de futebol, tendo em conta a classificação referenciada no presente estudo. É um jogo em que o mais importante é divertir-se, pelo que não é exclusivo, mas sim inclusivo, sem regras restritas, como o caso do número de jogadores, dimensões tanto do espaço, como dos implementos do jogo, o tempo de duração de jogo, etc. Todos esses aspectos são definidos pelos próprios jogadores e não precisam nem sequer de um árbitro para zelar pelo cumprimento das regras. Todos são árbitros, pelo que todos ficam atentos às infracções das regras do jogo.

Caso o número de jogadores for ímpar, um dos jogadores, que é conhecido como jogador "galo", integra por um período de tempo uma equipa e noutra período integra a outra equipa, ou então é integrado definitivamente na equipa que estiver a perder, para equilibrar o jogo, o que mostra que nesses jogos o mais importante não é ganhar, mas sim divertir-se.

A preferência do jogo de futebol por parte das crianças da Cidade de Nampula pode dever-se a popularidade do futebol como desporto tanto a nível mundial, como à nível de Moçambique, ao avaliar pela sua divulgação nos órgãos de informação, em relação aos outros desportos.

Todos os jogos recreativos de futebol registados foram praticados absolutamente por crianças de sexo masculino. Isso pode indicar que, para essas crianças, o futebol é um desporto

para indivíduos do sexo masculino, e isso pode ser resultado de influências culturais, onde ainda persiste a divisão de trabalho por sexo, ou seja, existem actividades tidas como masculinas e actividades tidas como femininas. Em Moçambique, até o ano de 2012, o único campeonato de futebol devidamente estabelecido e cuja prática é regular e bem divulgada pelos principais órgãos de informação é o campeonato masculino.

Isso pode ter influência no pensamento das crianças, que faz com que elas pensem que o futebol é para os homens e não para as mulheres.

O segundo jogo predilecto foi o jogo de *naripito*. Trata-se de um jogo recreativo de cartas, cujo prémio são *ripitos*, que são contas de diferentes cores que as crianças de sexo feminino usam para enfeitar o cabelo. Pode-se classificar como um jogo recreativo passivo aleatório, ou seja, jogo de azar onde cada criança aposta uma determinada quantidade de contas ou bijutarias chamadas na língua local de *ripitos*.

É um jogo recreativo eminentemente feminino, embora dos 18 registos tenha havido 3 em que eram jogados por crianças do sexo masculino e 3 em que se encontravam a jogar de forma mista, crianças tanto do sexo feminino, como do sexo masculino.

Quando praticado pelas crianças do sexo masculino, em vez de apostar os *ripitos*, muitas vezes apostam dinheiro.

Esses resultados sobre a preferência de um jogo *alea*, por parte das crianças de sexo feminino exige uma reflexão, dado aos estudos que indicam o perigo desses jogos. É mais provável que, com o avançar da idade, essas crianças passem de aposta de *ripitos* para aposta de dinheiro ou joias, conduzindo-as ao jogo patológico, cujos efeitos negativos foram comprovados em estudos de OMAIS (2007) e GALETTI AT AL. (2008).

OMAI (2007) refere que os jogos patológicos fragilizam os vínculos familiares e causam no jogador sensações desagradáveis como culpa, vergonha, tristeza, humilhação, ressentimento e raiva, depressão, ansiedade, perda de amizades, como consequência de actos ilegais cometidos pelo jogador para financiar o jogo.

Diferentemente do futebol que é um jogo recreativo superactivo e agonal e que, por conseguinte, pode contribuir muito na aptidão física para a saúde dessas crianças, o *naripito* não só é um jogo recreativo *alea* mas também passivo, o que pode criar futuros hábitos sedentários nessas crianças.

É verdade que, pela força da cultura, as crianças de sexo feminino fora da escola dedicam-se mais a actividades activas inseridas nas tarefas domésticas, como carregar água, cozinhar, o que pode justificar a preferência pelos jogos passivos nos tempos livres, no entanto mereceria um

estudo específico para provar ou rejeitar essa hipótese, uma vez que *namacaxantho* (jogo de pedrinhas), que é outro jogo que se pode classificar como passivo, já que se joga sentado lançando e encaixando uma pedrinha que não pesa mais que 50 gramas, teve apenas uma frequência de 5 correspondente a 10,4% contra 27,1% de *naripito*, o que sugere que a motivação para a maior preferência no jogo *naripito* não está no facto de ser um jogo passivo, mas sim no facto de ser um jogo de sorte.

O resto dos jogos preferidos pelas crianças de sexo feminino, que constituem aproximadamente 62,5% de frequência, podem ser considerados jogos activos, nomeadamente:

*Neca*, *zero*, *phada*, salto de corda e *isa-isa*, que envolvem saltos, *banana*, cheia e trinta e cinco que envolvem corridas e lançamentos de bola.

Dos 18 jogos identificados, 13 jogos, que constitui 72,2%, podem ser considerados de activos ou superactivos. Um estudo feito por PRISTA (1995), na Cidade de Maputo constatou que as brincadeiras das crianças envolvem “movimentos relativamente intensos”, o que parece ser característico dos bairros suburbanos da Cidade de Nampula.

Quanto às crianças do sexo masculino, a frequência de jogos activos foi de aproximadamente 76,7%, nomeadamente: futebol, pino (movimentos acrobáticos do solo), desconto (jogo que se usa bola de futebol e que cada jogador situado na sua área delimitada por linhas no chão, trata de defender a área com qualquer parte do corpo, menos com a mão, para que a bola não caia na sua área. Cada vez que a bola pica na área de um jogador, de 20 ou 100, desconta 5 pontos. Aquele que desconta até zero, é eliminado do jogo, até se achar o campeão, e corrida de pneus que é um jogo mimicry, mas que também às vezes as crianças o transformam em um jogo agonal, consiste em correr rolando um pneu, seja de motociclo ou de automóvel.

O resto dos jogos preferidos pelas crianças do sexo masculino, com uma frequência de aproximadamente 23,3%, podem ser considerados passivos, nomeadamente: *berlinde* (em outros países lusófonos é conhecido como jogo de gude, que é um jogo de bolinhas de vidro que são lançadas desde uma determinada distância para caírem numa cova e depois procura-se impactar a bolinha do adversário para eliminá-lo), *Naripito*, *matraquilho* (jogo de futebol de ficção efectuado numa máquina que para soltar as bolas que são usadas no jogo deve-se colocar uma moeda), e *dama* (jogo de mesa que usa fichas ou dados que são movimentados num tabuleiro quadriculado).

Para as crianças do sexo feminino, os jogos activos tiveram uma frequência de 62,5% e foram: *Neca*, *Zero* (conhecido também por salto de elástico, é um jogo que envolve saltos verticais sucessivos de uma corda elástica), *Banana* (jogo de mata-mata com bola), *Phada* (uma

variante de neca, mas que usa uma figura desenhada no chão de duas colunas de quadrados que se passam a pé cochinho), *Cheia* (jogo de mata-mata, mas que usa uma garrafa no meio que se procura encher de areia), *Salto de Corda*, *Isa-isa* (um jogo de agilidade que envolve saltos em diferentes direcções, frente, atrás e laterais) e *trinta e cinco* (jogo de mata-mata parecido com beisebol, em que o jogador tem que passar por quatro bases sem ser tocado com a bola para ganhar).

Ainda 37,5% da frequência foi constituída por jogos que podem ser considerados de passivos, nomeadamente: Naripito e Namacaxantho.

Em termos de diversidade, as meninas têm mais jogos activos do que os meninos, mas em termos de prática, os meninos se dedicam mais a jogos activos do que as meninas.

Isso subentende que, embora as meninas tenham mais opções recreativas, elas preferem mais jogos recreativos passivos do que os meninos.

De todos os jogos identificados, apenas um pode ser classificado como ilusório, o jogo de *matraquilho*, um pode ser classificado de vertiginoso, o jogo de *pino*, ainda um pode ser classificado de aleatório, o jogo de *naripito* e o resto dos jogos podem ser classificados de agonais, o que mostra a maior componente competitiva dos jogos praticados por essas crianças.

Dos 18 jogos identificados, apenas em quatro jogos foram encontrados a jogarem juntas, crianças do sexo masculino e crianças do sexo feminino.

O facto de poucas vezes ter-se encontrado crianças de ambos os sexos a praticarem o mesmo jogo juntas, pode ser justificado pela própria faixa etária, pré-puberdade e puberdade. À medida que a criança cresce, cria sua identidade sexual, vai-se identificando com o seu sexo e, conseqüentemente, procura juntar-se à crianças que tenham a mesma identidade sexual.

### **Conclusão**

Foram identificados 18 jogos praticados por crianças da Cidade de Nampula e desses, os predilectos em ordem decrescentes são futebol, naripito, berlinde, cheia e neca, sendo futebol e *berlinde* os jogos preferidos pelas crianças do sexo masculino e *naripito* e *neca* os preferidos pelas crianças do sexo feminino.

Destes, 72,2% dos jogos identificados podem ser classificados de activos ou superactivos, o que indica existência ainda de opções recreativas saudáveis para as crianças da Cidade de Nampula.

Em termos de diversidade de jogos, as crianças do sexo feminino têm jogos mais diversificados do que as crianças do sexo masculino e em termos de classificação dos mesmos,

as crianças do sexo feminino têm mais jogos activos do que as crianças do sexo masculino, no entanto, na opção recreativa, as crianças do sexo feminino optam mais por jogos passivos do que as crianças do sexo masculino. A maioria dos jogos recreativos identificados são agonais, no entanto a maioria dos jogos optados pelas crianças do sexo feminino são aleatórios ou de azar.

O facto de as crianças do sexo feminino optarem mais por jogos passivos e de azar sugere implicações futuras negativas para esta geração pelo que dever-se-ia refletir profundamente sobre essa tendência.

### Referências bibliográficas

- CILLAS, Raúl Omeñaca e OMEÑACA, Jesús Vicente Ruiz. *Juegos Cooperativos y Educacion Física*. Editorial Paidotribo, Barcelona, s/d.
- CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris, Gallimard, 1958.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. 3.ed. Rio de Janeiro, LTC, 1964.
- CORSINO, Edgar Lupategui. *Un nuevo enfoque hacia la actividad física y el ejercicio*. Universidad Interamericana de PR. 2000. Disponível em <http://www.saludmed.com/Documentos/Act-Ejer.htm>. acessado no dia 20 de Junho de 2014.
- DELVAL, Juan. *El juego, en El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI, 1994 (pp. 291-308).
- DOS ANJOS, Luiz. “O jogo e a dimensão humana: uma possível classificação antropológica”. *Revista Digital - Buenos Aires - Año.10 - N° 90 - Noviembre de 2005*.
- GALETTI, Cecília, DE ALVARENGA, Pedro Gomes, DE ANDRADE, Arthur Guerra, TAVARES, Hermano. “Jogos de azar e uso de substâncias em idosos: uma revisão de literatura”. *Rev. Psiq. Clín* 35, supl 1; 39-43, 2008.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Historia Alianza Editorial. 1938.
- LÓPEZ, Antonio Garcia et al. “Conceptualización” en *Los juegos en la educación física de los 12 a los 14 años*. Barcelona, INDE. 2002 (pp. 13-27).
- OMAIS, Salua. *Jogos de Azar: Análise do impacto psíquico e sócio-familiar do jogador patológico a partir das vivências do jogador*. Dissertação apresentada ao programa de mestrado em psicologia da Universidade Dom Bosco. Campo Grande. 2007.
- ORTIZ, Jesus Paredes. *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral, Universidade Alicante. 2002



- OTERO, Francisco Lagardera. "La praxiología como nueva disciplina al estudio del deporte". *Revista de Educación Física*, nº 55, 1994 (pp. 21-30).
- PARLEBAS, Pierre "Clasificación del juego desde la propuesta praxológica", In: *Léxico de Praxología motriz*, Barcelona, Paidotribo, 2001 (pp. 276-298).
- PRISTA, António. "Crescimento, Actividade Física e Aptidão Física em Países não Industrializados: Abordagem Biocultural em Crianças e Jovens de Moçambique". *Revista Crítica de Desporto e Educação Física*. Vol. 2. 1995 (pp.85-102).
- SPRITZER, Daniel Tornaim. *Problemas relacionados a jogos de azar em adolescentes brasileiros: participação, prevalência e fatores associados*. Dissertação de mestrado. Universidade Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. 2009.

## Crescimento somático e aptidão física relacionada à saúde. Um estudo em alunos da Cidade da Beira, Moçambique

*Djossefa José Nhantumbo*<sup>37</sup>,

*Bridgette Simone Bruce-Nhantumbo*<sup>38</sup>

### Resumo

O presente estudo teve como objectivo avaliar o Crescimento somático e a Aptidão Física Relacionada à Saúde (AptFS) em alunos dos 6 aos 14 anos da Cidade da Beira, Moçambique. É um estudo de carácter descritivo comparativo e transversal, envolvendo uma amostra de 883 alunos (451 rapazes e 432 raparigas) que foram submetidos à bateria de testes *FITNESSGRAM* para a avaliação da AptFS. O crescimento somático foi avaliado de acordo com a padronização descrita por LOHMAN et al. (1998), tendo o IMC sido determinado dividindo o valor do peso pelo quadrado da altura em metros (peso/altura<sup>2</sup>), sendo expresso em kg/m<sup>2</sup>. A análise de dados foi realizada através do pacote estatístico *SPSS 15.0* e o nível de significância foi fixado em 0,05. Os resultados mostram que tanto as meninas, como os meninos apresentam valores médios estatuto ponderais abaixo do recomendado para as idades consideradas no presente estudo, pese a que as meninas espelham valores mais elevados de IMC. Na maior parte dos intervalos etários; a Aptidão Física aumenta com o avanço da idade, sendo que os rapazes evidenciaram melhores níveis de Aptidão Física em quase todas as provas em relação às raparigas; o maior desempenho da Aptidão Física registou-se na prova de elevação do tronco, em ambos os sexos, enquanto o menor desempenho registou-se na prova de corrida de 1600 metros, em que foram evidentes, em ambos os sexos, níveis abaixo do recomendado na maior parte das provas físicas seleccionadas para o presente estudo, excepto nas idades 6 e 9. Embora não tenha sido efectuada uma correlação linear entre estas variáveis, parece existir uma inter-relação entre os níveis de Aptidão Física com os valores de IMC, cuja inteligibilidade carece de mais estudos contextualizados.

**Palavras – Chaves:** Aptidão Física. IMC. Alunos.

### Abstract

The present study had as objective to evaluate somatic growth and Physical Fitness associated to Health in students aged 6 to 14 years from the City of Beira, Mozambique. It's a descriptive-comparative and transversal study which involved a sample of 883 pupils (451 boys and 432 girls) who were submitted to Fitnessgram battery of test to measure Physical Fitness Related to Health. Somatic growth was evaluated according to LOHMAN et al. (1998) standardized method, and BMI was determined by dividing the value of the weight by the square of height in meters (IMC=Weight/Height<sup>2</sup>). Data analysis was performed in the SPSS statistical program, version 15 and the significance level was set at 0,05. The results show that both girls and boys present somatic average values below to those recommended for the ages of the present study, although the girls show higher values of Body Mass Index in most age ranges; the Physical Fitness increases as the age advances, even so the boys showed better levels in almost all the tests if compared to the girls; the best performance was in the test trunk lift which occurred in both genders, while the worst performance was in the mile race, in which both boys and girls performed above recommended in almost all the tests selected for the present study, excepting the ages 6 and 9. Although there has not been a linear correlation analysis between these variables, there appears to be an interrelationship between levels of Physical Fitness with BMI, whose intelligibility needs more contextualized studies.

**Keywords:** Physical Fitness. Body Mass Index. Students.

<sup>37</sup> Licenciado em EF e Desporto. Mestre em Educação/Ensino de EF e Desporto. Doutorando em Educação, especialização em Metodologia de Investigação Educacional pela Universidad Iberoamericana (UNINI).

<sup>38</sup> Licenciada em EF e Desporto. Mestre em Educação/Ensino de EF e Desporto. Doutoranda em Educação, especialização em Metodologia de Investigação Educacional pela Universidad Iberoamericana (UNINI).

## **Introdução**

A prática regular de Actividade Física sistematizada na infância e na adolescência pode favorecer o desenvolvimento ou a manutenção de níveis adequados de Aptidão Física, reduzindo o risco de incidência de inúmeras disfunções crónico degenerativas em idades precoces (RONQUE et al., 2007). Embora sejam vários os elementos necessários para aquisição de habilidades, muitos desportos enfatizam capacidades físicas específicas, por exemplo, os halterofilistas precisam de força, os maratonistas de resistência muscular e cardiovascular, entre outros. A dança requer o desenvolvimento de vários componentes, pois movimentos como o “grande salto” necessita tanto de flexibilidade quanto de força, e, para realizar equilíbrio fora do centro de gravidade ou passos rápidos e intrincados na ponta, deve-se possuir refinada coordenação neuromuscular (GREGO et al., 2006).

Nas últimas três décadas numerosos trabalhos têm consistentemente demonstrado que altos níveis de Aptidão Física estão associados à diminuição do risco de doença arterial coronária, diabetes, hipertensão e osteoporose (PITANGA, 2002).

O desenvolvimento da Aptidão Física, assim como do desporto, nas suas diferentes formas de manifestação, são objectivos a serem alcançados nos programas de Educação Física (EF) e de desporto, nos quais o indivíduo é submetido a um processo de treino. Para tanto, é necessário que o profissional de EF ou Desporto tenha conhecimento destes conceitos e suas relações (BÖHME, 2003).

O desenvolvimento motor é um processo sequencial, relacionado à idade cronológica, traduzido pela interacção entre os requisitos das tarefas, a biologia do indivíduo e as condições ambientais, sendo inerente às mudanças sociais, intelectuais e emocionais (GALLAHUE & OZMUN, 2001). É na infância, particularmente, no início do processo de escolarização, que ocorre um amplo incremento das habilidades motoras, o que possibilita à criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes actividades: saltar, correr, rastejar, chutar uma bola, lançar um arco, equilibrar-se num pé, escrever, entre outras (SANTOS et al., 2004).

A infância e a adolescência são períodos críticos, porém extremamente importantes, estando associados a aspectos de conduta e solicitação motora, já que nesta fase do desenvolvimento humano, além das implicações fisiológicas relacionadas à maturação biológica, o organismo é sensível à influência de factores ambientais e comportamentais, tanto de natureza positiva como negativa (GUEDES & GUEDES, 2006).

Assim, o acompanhamento dos índices de desempenho motor de crianças e adolescentes pode contribuir de forma decisiva na tentativa de promover a prática de Actividade Física no presente e para toda a vida. Para tal, as experiências motoras devem fazer parte do dia-a-dia das crianças e adolescentes, pois são representadas por toda e qualquer actividade corporal realizada em casa, na escola e nas brincadeiras.

Com efeito, e conforme LUGUETTI et al. (2010) enfatizam, verificar os aspectos da AptFS de jovens poderá contribuir de forma decisiva na tentativa de promoção da saúde colectiva.

Os estudos centrados no crescimento somático e Aptidão Física realizados em Moçambique, que pelo seu valor constituem-se como referências (PRISTA et al., 1997; PRISTA et al., 2002; SARANGA et al., 2002), foram realizados em contexto urbano, concretamente com crianças e jovens de Maputo, existindo apenas um único estudo de referência que se insere neste domínio que foi realizado com crianças e jovens moçambicanos em idade escolar vivendo em contextos rurais (NHANTUMBO, 2007).

Todavia, e até aos dias que correm, não existem dados sistematizados no domínio dos padrões de crescimento somático e Aptidão Física referentes às outras áreas de Moçambique. Por conseguinte, do ponto de vista étnico, orográfico e de assimetrias socioeconómicas regionais, a população de Moçambique é heterogénea, o que justifica a necessidade e extrema importância de avaliar a variabilidade destes indicadores em todas as regiões do país. Foi neste contexto que no âmbito do presente estudo foram consideradas algumas variáveis somáticas e de AptFS no sentido de examinar e caracterizar a expressão destes indicadores no seio de crianças e jovens da cidade da Beira.

### **Crescimento somático**

As modificações no estilo de vida das pessoas vêm acometendo grandes transformações sociais, isto é, na actualidade, o trabalho, as novas tecnologias e, sobretudo, as mudanças nos hábitos alimentares associadas à inactividade física estão proporcionando alterações significativas no tocante às alterações morfológicas dos indivíduos (MOREIRA et al., 2010).

Sendo assim, a monitorização do crescimento resulta ser um procedimento internacionalmente aceite para aferir as condições de saúde e qualidade de vida de um determinado país ou região (TANNER, 1987; MALINA & BOUCHARD, 1991), embora o

crescimento corporal seja também em muitos países, um indicador de saúde mais relevante do que qualquer informação acerca do valor do produto interno bruto (PRISTA et al, 2000).

Outrossim, o conhecimento do estado de crescimento e desenvolvimento de uma população é de extrema importância, pois revela, na realidade, resultados relevantes aos educadores, pediatras, nutricionistas, pais e gestores, na perspectiva de trazer à luz as necessidades contemporâneas que estejam associadas à saúde e ao bem-estar (MAIA et al., 2007).

A informação do crescimento somático e do desempenho motor de crianças e jovens é de primordial importância não só para profissionais de Desporto e de Educação Física, mas também, e sobretudo, para Nutricionistas, Pediatras e peritos em Saúde Pública (MAIA et al., 2006).

Em termos antropométricos, crescimento consiste no aumento e nas modificações dos componentes corporais, tanto longitudinais como transversais, sendo que após o primeiro ano, a fase mais acelerada é a adolescência (WALRICK & DUARTE, 2000).

Historicamente, profissionais da área de saúde têm utilizado a estatura e a massa corporal como medidas para avaliar as alterações no crescimento, e essas medidas antropométricas podem ser usadas a nível individual e populacional, para obter informações sobre comprometimento da saúde ou o bem-estar nutricional e para obter informações sobre o estado nutricional de um país, comunidade, grupo socioeconómico, e para estudar os determinantes e consequências da má nutrição, respectivamente (BERGMANN et al, 2008).

Também pode ser visto como um encadeamento de fenómenos de ordem celular, fisiológica e morfológica, predeterminados geneticamente, e modificáveis pelos fenómenos que traduzem o meio ambiente, mesmo quando o componente genético não possa anular a influência ambiental (SILVA NETO, 1999).

O crescimento e desenvolvimento passam por fases definidas, mais ou menos susceptíveis às influências genéticas e ambientais, onde os primeiros anos de vida são mais susceptíveis aos stressores alimentares, doenças infecciosas, nível socioeconómico e dependência cultural da família no tratamento com a saúde. As alterações saudáveis na composição corporal durante o crescimento implicam uma imediata disponibilidade de nutrientes, seja em qualidade e quantidade, para a actualização dos incrementos dos valores estatuto ponderais esperados para uma determinada idade e contexto socioeconómico favorável (SARANGA et al., 2007).

No entanto, o crescimento físico e, em especial, a performance motora vêm merecendo particular destaque em pesquisas com a finalidade de documentar e compreender diversos

aspectos relacionados à saúde de uma determinada população (PRADO, 2000). Isto faz com que o crescimento e desenvolvimento físico, juntamente com o desempenho motor, mereçam uma particular abordagem em pesquisas que buscam documentar e compreender a diversidade de aspectos relacionados à saúde de determinada população (BARBOSA et al., 2008).

Estudos têm vindo a denunciar a influência preponderante do factor ambiental sobre o estado de crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes, o que inclui, entre outros, as condições socioeconómicas das famílias, e inegavelmente factores genéticos que determinam toda essa complexa, intensa e veloz transformação ocorrida no organismo humano (JOHNSTON & MACVEAN, 1995; PRADO, 2000).

A relevância desses estudos reside no facto de que o crescimento, principalmente nos países em desenvolvimento, configurar-se como um importante meio para avaliação das condições de saúde de crianças e jovens, tendo em vista que constitui um dos indicadores de qualidade de vida de um país, além disso, o acompanhamento do crescimento durante a infância e adolescência possibilita a comparação dos índices individuais com os valores apresentados pelo grupo ou com referências preestabelecidas, possibilitando assim o diagnóstico precoce de possíveis problemas de subnutrição ou de sobrepeso e obesidade (BERGMANN et al., 2008).

### **Aptidão física**

O incremento galopante do sedentarismo nas sociedades modernas e industrializadas, tem sido associado a factores de risco de um complexo espectro de condições mórbidas, bem como ao estabelecimento de relações entre Aptidão Física e saúde, fundamentalmente a partir de uma óptica epidemiológica (NHANTUMBO et al., 2006).

O que realmente se tem verificado é que o modo de vida contemporâneo induz as pessoas ao sedentarismo e à adopção de hábitos alimentares inadequados, que por sua vez estão intimamente relacionados a uma maior morbidade e mortalidade (BIM & JUNIOR, 2005).

Várias tentativas têm sido feitas para melhorar a Aptidão Física em crianças, principalmente no meio escolar, através do aumento do conhecimento e da prática de actividades físicas, apesar de saber-se que estas medidas, embora importantes, não são tão eficazes devido à forte interferência dos meios de comunicação verbais, escritos e principalmente visuais, no dia-a-dia da criança, o que supera qualquer tentativa de fazer com que a criança tenha um comportamento físico activo e uma alimentação a mais saudável possível (PINHO & PETROSKI, 1999).

Outro aspecto importante é que no mundo existe uma forte preocupação no sentido de determinar e atribuir significado pedagógico e epidemiológico aos níveis de AptFS o que tem, por conseguinte, conduzido a investigação a dirigir o seu olhar para populações diferenciadas em termos etários e contextuais (SANTOS et al., 2010).

Compreendendo os benefícios que a prática da Actividade Física regular promove na melhoria da qualidade de vida, desperta-nos a atenção no que concerne à relação entre as actividades físicas e os índices de Aptidão Física para o estado de saúde global das pessoas, principalmente na infância e na adolescência (MARCHESONI et al., 2011).

A Aptidão Física é um indicador fundamental do nível de saúde individual e comunitário, além de possuir reconhecida associação entre os hábitos de Actividade Física, o estado de saúde e o bem-estar, sendo de grande utilidade, tanto para os profissionais de EF, como para os da área de saúde, por conter informações relevantes acerca das características de uma determinada população em seu local de actuação (VERARDI et al., 2007).

Com o aumento do sedentarismo e a diminuição dos níveis de actividade física em crianças e adolescentes na fase escolar, a Aptidão Física converteu-se num motivo de grande interesse para os profissionais na área de saúde (TOMKINSON & OLDS, 2007; MOJICA et al., 2008; CLELAND et al., 2008).

Sabe-se que os níveis satisfatórios de AptFS podem, para além de favorecer a prevenção, manutenção e melhoria da capacidade funcional, reduzir a probabilidade do desenvolvimento de inúmeras disfunções de carácter crónico degenerativo, tais como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, hipertensão, entre outras, proporcionando, conseqüentemente, melhores condições de saúde e qualidade de vida à população (BOREHAM & RIDDOCH, 2001).

O desenvolvimento da Aptidão Física, assim como do desporto nas suas diferentes formas de manifestação, são objectivos que devem ser alcançados em programas de EF e do desporto em particular, nos quais o indivíduo é submetido a um processo de treino, sendo para tal necessário que o profissional de Educação Física ou Desporto tenha conhecimento destes conceitos e suas respectivas relações, já que o desporto e a Aptidão Física têm em comum o facto de se desenvolverem por meio de actividades físicas, em que a realização do desporto se dá, principalmente, por actividades físicas denominadas acções/actividades desportivas (BÖHME, 2003).

Avaliar os níveis de Aptidão Física deve ser o primeiro passo para identificar um estado que predispõe a saúde e deve-se, neste contexto, incentivar uma constante revisão dos programas

de EF escolar para preservação de níveis satisfatórios de saúde (BOELHOUWER & BORGES, 2002).

É importante ainda salientar que o mais fundamental é desenvolver no aluno a consciencialização e formação, para que ele possa praticar Actividade Física fora do âmbito escolar, sabendo da sua importância para a saúde e assim influenciar outras pessoas à essa prática. Ademais, a Aptidão Física apresenta características individualizadas, de acordo com as necessidades próprias de actividades físicas de cada ser humano, possuindo elementos qualitativos de acordo com o modo de vida e, apresenta variações entre os indivíduos, assim como durante as diferentes fases da vida do próprio indivíduo, nas quais ele possa ser mais ou menos activo (Böhme, 2003).

Resulta importante, ver a aptidão desde uma perspectiva total, na qual se iria referir à totalidade biopsicossocial do homem, isto é, à realidade de o indivíduo estar apto para todas as suas necessidades do ponto de vista biológico, psicológico e social, levando-o a uma integração adequada ao meio ambiente onde está inserido, ou seja, seria o resultado directo da interacção das suas características genéticas com o meio ambiente com que está relacionado e o seu fenótipo (BÖHME, 1993). Os componentes que englobam a AptFS compreendem os factores motores (flexibilidade e força/resistência muscular localizada), funcionais (aptidão cardiorrespiratória), morfológicos (análise da composição corporal), fisiológicos e comportamentais (PEZZETA et al., 2003).

Referir que Aptidão Física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde são variáveis com um alto grau de associação. Existe uma tendência a uma maior prevalência dos níveis de sedentarismo quando se inicia a vida adulta e essa população adulta jovem tende a ser aparentemente saudável, por ausência de sintomas, muito embora esse grupo tenda a apresentar factores de risco que potencialmente levarão a doenças hipocinéticas.

Em decorrência do sedentarismo cada vez mais prevalente, esse grupo populacional tende a apresentar níveis progressivamente menores de Aptidão Física, de saúde e de qualidade de vida (ARAÚJO & ARAÚJO, 2000). Como é evidente, não existe um conceito único de Aptidão Física já que diferentes especialistas e pesquisadores têm trazido conceitos adequados à sua realidade contextual (GUEDES & GUEDES, 1997). A Aptidão Física é, em geral, um estado físico de bem-estar que permite às pessoas realizar as actividades e reduzir os problemas de saúde, relacionados com a falta de exercício, proporcionar uma base de aptidão para a participação em actividades físicas (AAHPERD, 1988).



Contudo, a AptFS é também, a capacidade de executar actividades físicas com energia e vigor sem excesso de fadiga, e também como a demonstração de qualidades e capacidades físicas que conduzem ao menor risco de desenvolvimento de doenças hipocinéticas (PATE, 1988; ACSM, 1996). É simultaneamente, um conceito complexo e um instrumento operacional de mensuração de um conjunto lato de atributos físicos, psicológicos e fisiológicos que cada pessoa possui em determinado momento da sua história de vida, cujos valores moderados a elevados estão intimamente associados a um risco reduzido de desenvolvimento de doenças de natureza hipocinética (BOUCHARD & SHERPARD, 1994). Por seu turno, trata-se da capacidade de executar actividades físicas de forma enérgica e vigorosa, sem excesso de fadiga e, ao mesmo tempo, a demonstração de qualidades e capacidades que conduzam ao menor risco de desenvolvimento de doenças e incapacidades funcionais (SILVA et al., 2005).

Também a Aptidão Física é a expressão da capacidade funcional direccionada à realização de esforços físicos associados à prática de Actividade Física, representada por conjunto de componentes relacionados à saúde e ao desempenho atlético (CASPERSEN et al., 1985). Nesta vertente, enquanto a Actividade Física define-se como processo estreitamente relacionado com aspectos comportamentais, a Aptidão Física caracteriza-se como produto voltado ao dimensionamento das capacidades para a posterior realização do trabalho muscular. Visto nestas perspectivas, ser um indivíduo saudável é uma espécie de harmonia entre o comportamento e as funções corporais (PEZZETTA et al., 2003).

### **Metodologia**

A presente pesquisa possui um delineamento transversal e teve como enfoque descrever e comparar as variáveis do Crescimento Somático e da AptFS dos alunos do ensino primário da Cidade da Beira. Participaram do estudo de 883 alunos de ambos os sexos (451 rapazes e 432 raparigas) do 1º ao 7º grau, com compreendidas entre os 6 e os 14 anos da Cidade da Beira, pertencentes a quatro escolas, sendo duas públicas e outras duas privadas, todas da Cidade da Beira, seleccionadas aleatoriamente.

### **Técnica e instrumentos de recolha de dados**

A altura e o peso foram medidas com um estadiómetro e uma balança de marca *Harpender*<sup>®</sup> e *Secca*<sup>®</sup>, respectivamente, de acordo com a padronização descrita por LOHMAN et al. (1998). O IMC foi determinado dividindo o valor do peso pelo quadrado da altura em metros

( $IMC = \text{Peso} / \text{Altura}^2$ ), sendo expresso em  $\text{kg}/\text{m}^2$ . A Aptidão Física foi avaliada com recurso à bateria de testes FITNESSGRAM, que compreende os seguintes testes: Corrida de 1600 metros (aptidão cardiorespiratória), Curl-Up ou Abdominais (força de resistência abdominal), Flexões de Braço ou Push-Up (força de resistência dos membros superiores) e Trunk lift (flexibilidade do tronco). À excepção das provas de corrida 1600 metros e força de resistência abdominal, foram concedidas duas repetições a cada sujeito em todas as provas de aptidão física. Nestas foi considerado o melhor resultado. Em ordem a minimizar a variância do erro nas medições, tanto nas medidas antropométricas, como em todas as provas físicas, os sujeitos foram sempre avaliados pelos mesmos observadores.

### **Procedimentos estatísticos**

A análise estatística dos dados foi efectuada no programa estatístico SPSS, versão 15.0, com um nível de significância fixado em 0.05%, tendo compreendido as seguintes etapas: 1. Aplicação do teste de *Kolmogorov-Smirnov* para efeitos de verificação da normalidade da distribuição dos dados, tendo evidenciado uma distribuição normal; 2. Cálculo das medidas de estatística descritiva básicas, isto é, a média e desvio padrão; 3. Comparação das médias obtidas nas diferentes variáveis de interesse em função do sexo através do T-Teste de medidas independentes; 4. Aplicação da análise de variância a dois factores (ANOVA II) para determinar o efeito da idade e do sexo sobre as variáveis somáticas e de Aptidão Física, bem como a interacção idade-sexo.

### **Considerações éticas**

Foram feitas todas as diligências necessárias para salvaguardar a integridade física e a saúde dos sujeitos avaliados. Os testes foram aplicados por avaliadores previamente treinados para o efeito. Todas as avaliações e observações encerraram um carácter não invasivo e foram realizadas nas escolas seleccionadas para esta pesquisa, num ambiente adequado aos propósitos da mesma. A autorização para a recolha de dados foi obtida após a explicação antecipada da metodologia e objectivos do estudo às direcções das escolas e aos pais e encarregados de educação dos alunos da faixa etária abrangida no âmbito desta pesquisa.

## Resultados

### Crescimento somático

A análise dos resultados da presente pesquisa face à tabela de classificação do IMC da OMS, permitiu evidenciar valores abaixo dos padrões recomendados em todas as idades da amostra do presente estudo, facto resultante dos baixos escores do Peso e Altura (Tabela 1). Os resultados da análise de variância (ANOVA II), revelam um efeito do sexo e da idade significativo e altamente significativo, respectivamente. Evidenciou-se ainda uma interacção significativa entre o sexo e a idade nas variáveis somáticas Peso e IMC. Ainda que se trate de dois contextos diferenciados, estes resultados são contraditórios com os reportados por BORGES et al. (2010), em que avaliaram os indicadores antropométricos e neuromusculares de 94 alunos (51 meninas e 43 meninos) brasileiros com idade entre 10 e 14 anos, tendo sido constatados índices de prevalência de risco de excesso de peso expressivos em todas as crianças investigadas.

**Tabela 1:** Valores descritivos da altura, peso e IMC em função do sexo e da idade (M±DP).

Idade (anos)	Altura (cm)		Peso (Kg)		IMC	
	Meninas (n= 432)	Meninos (n= 450)	Meninas (n= 429)	Meninos (n= 444)	Meninas (n= 429)	Meninos (n= 443)
6	119.89±8.26	120.98±9.96	20.19±4.52	19.39±3.86	14.08±2.85	13.28±2.23
7	125.75±9.69	123.92±6.63	20.76±4.18	21.59±3.42	13.24±2.75	14.06±1.97
8	133.68±10.21	132.08±9.90	29.50±7.38	27.55±6.81	16.31±2.83	15.76±3.31
9	139.19±9.70	136.71±8.17	32.81±8.86	29.87±5.98	16.79±3.45	15.91±2.31
10	140.88±7.88	140.56±8.96	32.59±7.94	35.23±10.77	16.25±2.71	17.64±4.42
11	145.41±7.35	143.66±9.06	34.85±6.79	34.37±10.57	16.39±2.42	16.44±3.66
12	145.38±7.11	142.90±13.93	34.78±5.89	34.79±7.46	16.41±2.16	16.56±2.65
13	151.52±6.31	148.75±10.04	42.07±7.27	37.32±8.04	18.34±3.26	16.76±2.31
14	153.09±14.18	153.05±12.80	46.58±14.28	41.95±12.75	19.63±4.48	17.57±3.26
Anova II	Efeitos Principais		Efeitos Principais		Efeitos Principais	
	Sexo: F=4.229; p>0,01		Sexo: F=6.115; p>0,01		Sexo: F=3.579; p>0,05	
	Idade: F=125.433; p<0,001		Idade: F=94.163; p<0,001		Idade: F=28.333; p<0,001	
	Interacção: F=0.462; p>0,05		Interacção: F=2.285; p<0,05		Interacção: F=3.206; p<0,05	

Em Moçambique, PRISTA et al. (2005), descreveram o estado de crescimento de crianças e jovens de Maputo em idade escolar, comparando esses valores com as normas da OMS e com os resultados obtidos em 1992 com a população da mesma zona, numa tentativa de averiguar o impacto socioeconómico naqueles indicadores de crescimento. As crianças de 11 anos apresentaram menor estatura e baixo peso em relação às normas da OMS. O IMC em rapazes de 11 anos e em raparigas a partir de 12 anos foi relativamente menor quando comparado com as normas da OMS. Os valores de altura e peso diferiam substancialmente dos valores normativos

da OMS e verificou-se ainda uma clara vantagem dos indivíduos com nível socioeconómico mais alto.

Comparando os valores descritivos dos indicadores somáticos em função do sexo (Tabela 2), observa-se que não existem diferenças significativas entre as médias ( $p>0,05$ ), contudo ao nível do peso as meninas apresentam valores médios superficialmente maiores em relação aos meninos. A semelhança estatística constatada entre os dois sexos ao nível do peso e altura deve-se, muito provavelmente, ao facto de se tratar de uma comparação global da amostra em função do sexo e sem ter em conta a idade. Com efeito, uma leitura atenta dos valores médios das variáveis somáticas em função da idade, permite observar que as meninas apresentam, na faixa etária dos 13-14 anos valores médios substancialmente mais elevados.

Estes resultados estão em linha com os reportados noutros estudos realizados com crianças e jovens residentes em contextos urbanos e rurais de Moçambique (PRISTA, 1994; MURIA et al., 1999; MAIA et al., 2002; NHANTUMBO, 2007; NHANTUMBO et al., 2007, NHANTUMBO et al., 2010).

Por sua vez, os resultados referentes ao índice de massa corporal indicam que as meninas apresentam valores mais elevados em relação aos seus pares do sexo masculino nas idades de 6, 8, 9, 11, 13 e 14 anos. Resultados semelhantes foram encontrados pelo grupo de autores citados anteriormente, em crianças e jovens moçambicanos.

**Tabela 2:** Comparação dos indicadores do Crescimento Somático em função do sexo

Variáveis	Meninas (n=432)	Meninos (n=451)	t	p
Peso (Kg)	32.01±10.86	31.38±10.74	-0.86	0.39
Altura (cm)	138.82±13.72	138.17±14.36	-0.69	0.49
<b>IMC (kg/m<sup>2</sup>)</b>	16.20±3.42	16.21±5.76	0.03	0.97

No presente estudo, as meninas nas idades de 13 e 14 anos, apresentam valores médios de IMC mais elevados, o que justifica a influência do início do processo de maturação das meninas (idade de menarca), o qual é caracterizado por um aumento de concentração de gordura corporal decorrente da acção hormonal (GUEDES & GUEDES, 1997). Em outras palavras, os resultados médios de IMC encontrados no presente estudo parecem traduzir as características maturacionais próprias das meninas nesta faixa etária.

Como foi referido anteriormente, os resultados da análise da variância bifactorial evidenciaram um efeito principal significativo do sexo e da idade, bem como uma interacção da

mesma magnitude entre os dois factores. Resultados similares foram documentados por NHANTUMBO et al. (2010), ao verificarem aumentos dos valores médios do peso, altura e IMC com o avanço da idade, evidenciando um efeito claro desta sobre aqueles indicadores, conjugado com uma interacção significativa com o sexo. Porém, estes valores encontravam-se aquém dos valores normativos internacionais, situando-se abaixo do P25 da distribuição percentílica de referência adoptada pela CDC e pela OMS.

Considerando que a maior parte de estudos centrados nos aspectos do crescimento somático de crianças e jovens em idade escolar foi realizada na Cidade de Maputo (PRISTA, 1994; MURIA et al., 1999; MAIA et al., 2002; SARANGA et al., 2002) e, na localidade rural de Calanga (NHANTUMBO, 2007; NHANTUMBO et al., 2007, NHANTUMBO et al., 2010), espelha-se um desconhecimento da dinâmica do crescimento deste extracto populacional residente noutras regiões sóciogeográficas deste vasto país.

Uma vez reportado um efeito significativo da área geográfica no comportamento da maioria das variáveis somáticas (NHANTUMBO et al., 2007), e não existindo nenhum estudo feito com a população em idade escolar da Cidade da Beira, os resultados encontrados no presente estudo referentes à dimensão somática podem reflectir uma pressão ambiental específica sobre as variáveis em estudo.

### **Aptidão física relacionada à saúde**

Os resultados da comparação dos valores médios da Aptidão Física em função do sexo, permitem observar diferenças estatísticas altamente significativas em todas as variáveis em análise, com uma nítida vantagem dos rapazes em relação aos seus pares do sexo oposto em todos os testes motores. Uma análise cuidadosa dos resultados encontrados nas diferentes provas de Aptidão Física (Tabela 3) seleccionadas para o presente estudo, permite constatar uma tendência de os meninos mostram valores superiores aos das meninas em quase todas as idades, embora essa tendência sofra alterações segundo o tipo de prova. Resultados semelhantes foram encontrados por alguns autores que evidenciaram a forte tendência das crianças e adolescentes do sexo masculino superarem os seus pares do sexo feminino (CARDOSO, 2000; LOPES et al., 2004; NHANTUMBO et al., 2007; LUGUETTI et al., 2010; DUMITH et al., 2010; SILVA et al., 2010).

Os dados obtidos permitem também analisar o desempenho da amostra em cada teste efectuado. Na prova de elevação do tronco, nota-se que o desempenho aumenta com o avanço da idade, o que era esperado, dado o desenvolvimento morfológico mostrar a tendência de

acompanhar o desenvolvimento de capacidades em razão do avanço da idade. Esta tendência de desempenho pode ser explicada pelo facto de a maturação biológica exercer uma influência directa em quase todos os componentes do desempenho motor e da composição corporal (ALVES et al., 2009). Ao analisarmos esta prova em função do sexo, observa-se que os meninos apresentam um nível de desempenho superior ao das meninas em todas as idades, excepto nas idades de 6 e 8 anos, corroborando com os resultados de estudos anteriormente referenciados. Na prova de abdominais, observa-se uma tendência normal de aumento com o avanço da idade, sendo interrompida esta aos 8, 12 e 13 anos. Analisando os dados em função do sexo, os meninos apresentam, aqui também, resultados superiores aos das meninas na maior parte das idades, à excepção das idades dos 6 e 10 anos, em que se observa o inverso.

Na prova de flexões de braços, nota-se uma perspectiva de crescimento que só é interrompida aos 9 e 11 anos, pese embora estes dados, quando analisados em função do sexo, mostrem um desempenho melhor dos meninos em todas as idades, com excepção dos 6 anos. Para a prova de Corrida de 1600 metros, observam-se valores elevados nas idades de 6 e 7 anos. A comparação em função do sexo destes valores, permitem observar uma superioridade dos meninos em relação às meninas em todas as idades, exceptuando-se unicamente a idade dos 8 anos.

Os resultados da presente pesquisa foram comparados com os pontos de corte relacionados aos indicadores de AptFS propostos pelo Fitnessgram e Physical Best. Ao contrastar os resultados deste estudo com os valores propostos pelo Physical Best, observa-se que nenhuma das idades atinge os valores dos pontos de corte propostos, o que denota um fraco desempenho da nossa amostra. Na referenciação destes resultados junto dos critérios de avaliação dos indicadores da Aptidão Física propostos pelo Fitnessgram, observou-se que, tanto as meninas como os meninos, atingiram os valores recomendados, nas provas de elevação do tronco e abdominais. Em contrapartida, na prova de corrida de 1600 metros, não se verificou qualquer sucesso em nenhuma das idades, exceptuando o intervalo etário dos 6 aos 9 anos, em que o objectivo principal é terminar a prova.

**Tabela 3:** Valores descritivos das provas de Aptidão Física em função do sexo e da idade (média  $\pm$  desvio padrão)

Idade (anos)	Elevação do Tronco		Abdominais		Flexões de braços		Corrida 1600 (minutos)	
	Meninas (n= 432)	Meninos (n= 450)	Meninas (n= 431)	Meninos (n= 450)	Meninas (n= 425)	Meninos (n= 444)	Meninas (n= 432)	Meninos (n= 451)
6	28.19 $\pm$ 7.90	28.22 $\pm$ 8.31	9.15 $\pm$ 8.27	8.93 $\pm$ 6.95	6.98 $\pm$ 4.97	6.76 $\pm$ 5.10	24.63 $\pm$ 3.68	23.41 $\pm$ 6.19
7	28.90 $\pm$ 6.72	30.00 $\pm$ 7.00	10.45 $\pm$ 7.59	14.31 $\pm$ 8.63	7.41 $\pm$ 5.21	9.51 $\pm$ 5.56	18.89 $\pm$ 3.42	17.80 $\pm$ 2.58

<b>8</b>	32.89±7.24	32.82±7.93	10.00±6.12	10.53±6.24	8.39±5.32	10.47±6.59	12.95±5.16	13.84±3.35
<b>9</b>	34.89±5.68	35.24±7.79	11.79±7.87	12.49±6.24	7.98±5.64	9.24±4.93	14.99±3.27	13.50±2.19
<b>10</b>	35.95±6.38	38.77±8.69	15.20±11.62	15.19±8.06	7.64±5.72	9.77±6.31	14.51±1.25	13.95±1.09
<b>11</b>	37.93±6.70	40.07±6.38	15.54±13.33	18.71±8.68	6.48±4.33	9.24±4.02	14.96±1.30	12.65±.90
<b>12</b>	38.22±7.35	40.05±6.89	12.69±7.15	18.24±9.69	7.78±5.78	10.24±6.07	12.54±1.36	11.76±1.51
<b>13</b>	38.77±6.03	39.25±7.68	13.27±6.64	17.09±10.13	6.98±4.60	10.53±6.42	11.88±.95	11.25±1.20
<b>14</b>	37.86±8.38	42.22±9.93	20.39±11.65	23.35±14.92	6.09±4.20	11.37±5.50	12.47±1.56	12.08±1.34
	Efeitos Principais		Efeitos Principais		Efeitos Principais		Efeitos Principais	
<b>Anova</b>	Sexo: F=8.24; p<0.01		Sexo: F=12.850; p<0.001		Sexo: F=41.891; p<0.001		Sexo: F=24.770; p<0,001	
<b>II</b>	Idade: F= 36.30; p<0.001		Idade: F=15.355 ; p<0.001		Idade: F= 1.918; p=0.05		Idade: F= 211.067; p<0,001	
	Interacção: F= 0,87; p>0,05		Interacção: F= 1.207; p>0,05		Interacção: F= 1.735; p>0,05		Interacção: F= 2.215; p<0,05	

Refira-se que na prova de flexões de braços, constatou-se que os sujeitos do intervalo etário dos 6 aos 10 anos atingiram os pontos de corte propostos pelo FITNESSGRAM. Ao analisar-se os resultados por idades, nota-se que na idade de 11 anos, só os meninos conseguiram situar-se dentro dos pontos de corte propostos, superando de longe as meninas que nem sequer situaram-se nos limites propostos, facto que repete-se nas idades de 12, 13 e 14, com os meninos sempre superando as meninas (Tabela 4). Como se pode constatar, no presente estudo, os maiores valores médios da Aptidão Física nas diferentes provas observam-se entre os 12-14 anos. O predomínio de médias de desempenho motor dos meninos mais elevadas a partir desta faixa etária pode ser explicado pela ocorrência de eventos hormonais associados ao aumento da massa muscular e testosterona (MALINA et al., 2004).

Estudos realizados em Moçambique sobre a Aptidão Física evidenciam esta tendência de os meninos superarem as meninas em tarefas de força e resistência e as meninas superarem em tarefas de flexibilidade (PRISTA, 1995; PRISTA, 1997; SARANGA et al. 2002; PRISTA et al., 2008; NHANTUMBO et al., 2010). Porém, é necessário ter em conta que as diferenças somáticas e sociais entre as crianças moçambicanas e americanas e, ao tentar associar o desempenho de crianças moçambicanas aos pontos de corte sugeridos, tanto pelo Physical Best, como pelo Fitnessgram, incorre obrigatoriamente a discordâncias, devido à influência dos indicadores de crescimento físico e de maturação biológica nos resultados dos testes motores. De facto, estudos anteriores realizados em Moçambique com crianças e jovens da Cidade de Maputo evidenciaram uma vantagem de sujeitos de grupos socioeconómicos desfavorecidos em praticamente todos os testes físicos selecionados.

**Tabela 4:** Comparação dos valores da Aptidão Física em função do sexo

Variáveis	Meninas (n=432)	Meninos (n=451)	t	p
Elevação Tronco	34.73±7.85	36.43±9.06	2.98	0,003

Abdominais	13.03±9.85	15.56±9.97	3.80	0.000
Flexões de braço	7.30±5.12	9.63±5.71	6.37	0.000
<b>Corrida 1600</b>	15.61±4.75	14.39±4.74	-3.84	0.000

Os melhores desempenhos da classe desfavorecida foram explicados pelo facto das crianças e jovens que crescem em condições desfavorecidas se engajarem em tarefas domésticas diárias que contemplam actividades físicas de duração, frequência e intensidade consideráveis (PRISTA, 1994; PRISTA et al., 1997).

A desvantagem constatada entre a amostra do presente estudo e os valores de corte do Fitnessgram na prova de Corrida da Milha é de certo modo surpreendente, uma vez que estudos anteriores que compararam o desempenho motor de crianças e jovens moçambicanas, tanto urbanos (PRISTA, 1994; PRISTA et al., 1997, MURIA et al., 1999), como rurais (NHANTUMBO, 2007; NHANTUMBO et al., 2010), evidenciaram uma clara superioridade destes em relação aos seus pares europeus e americanos.

Aliás, no estudo de MURIA et al. (1999), que testou com a população moçambicana em idade escolar os critérios sugeridos pela bateria da Prudential Fitnessgram, tendo avaliado 547 crianças de ambos os sexos dos 8 aos 11 anos de idade, foi evidenciada uma elevada proporção de sujeitos que superava os valores de corte pelo Fitnessgram para classificar os sujeitos em aptos do ponto de vista de AptFS, com valores de 99.1% e 96.6% para os rapazes e as raparigas respectivamente.

Ora, a fraca performance revelada pela amostra do presente estudo na prova de Corrida da milha pode ser explicada através de factores ambientais adversos, contudo, e tratando-se este de um estudo envolvendo crianças e jovens da Cidade da Beira, portanto fora do contexto da Cidade de Maputo, deparamo-nos com alguma limitação para elaborar uma explicação substantiva destes resultados, o que torna clara a necessidade de mais estudos em ordem a tornar esta matéria mais inteligível.

Com efeito, e como já referenciado anteriormente, crianças e jovens moçambicanos, sobretudo pertencentes ao estatuto socioeconómico desfavorecido ou vivendo em contextos rurais, evidenciaram níveis superiores de aptidão cárdiorrespiratória comparativamente aos seus pares europeus e americanos da mesma faixa etária; o que torna interessante estabelecer e clarificar as inter-relações entre a Aptidão Física, Actividade Física e o ecossistema específico com que estas crianças interagem no seu quotidiano.



## Considerações finais

Neste estudo foi possível verificar que tanto as meninas como os meninos apresentam valores médios estatura-ponderais abaixo do recomendado pela OMS para as idades consideradas. Mesmo assim, as meninas espelharam valores mais elevados de IMC na maior parte dos intervalos etários. Foi notório, em ambos os sexos, um aumento da Aptidão Física com o avanço da idade, sendo que os rapazes evidenciaram melhores níveis de Aptidão Física em quase todas as provas em relação às raparigas. O maior desempenho registou-se na prova de elevação do tronco, em ambos os sexos, enquanto o menor desempenho registou-se na prova de corrida de 1600 metros, em que foram evidentes, em ambos os sexos, níveis abaixo do recomendado pelo *Fitnessgram e Physical Best* na maior parte das provas físicas seleccionadas para o presente estudo, com excepção das idades dos 6 aos 9 anos. Foi ainda evidente em todas as variáveis somáticas e de Aptidão Física um efeito e uma interacção significativos do sexo e da idade. Ainda que não se tenha efectuado uma correlação linear entre estas variáveis, parece existir uma inter-relação entre os níveis de Aptidão Física e os valores de IMC, cuja inteligibilidade carece de mais estudos contextualizados. Os resultados encontrados neste estudo sugerem, face as limitações encontradas, a relevância de realizar-se mais estudos transversais, ampliando a amostra e incluir mais variáveis correlatas, no sentido de melhor mapear com abrangência a população em idade escolar da Cidade da Beira, analisando profundamente variáveis do crescimento somático, Aptidão Física, actividade física, composição corporal, estado nutricional, entre outros parâmetros. Relevante ainda seria examinar a influência dos factores ambientais e das assimetrias socioeconómicas existentes entre as diferentes regiões da Província de Sofala sobre os indicadores de crescimento somático, aptidão física e ainda da actividade física, em ordem a recomendar estratégias e medidas para a sua monitorização.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Daniel Medeiros et al. "Aptidão Física de futebolistas infantis e juvenis". *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires, 2009, 14.135.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE - ACSM. *Manual para Teste de Esforço e Prescrição de Exercícios*. 4 ed. Rio de Janeiro, Revinter, 1996.
- ARAÚJO, Denise Sardinha Mendes Soares de; ARAÚJO, Claudio Gil Soares de. "Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos". *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 2000, 6.5: 194-203.

- BARBOSA, Carlos Alberto Gomes et al. "Comportamento do crescimento e desenvolvimento físico de crianças de escola pública e particular". *Motriz*, Rio Claro, v.14 n.4, p.505-512, out./dez. 2008.
- BERGMANN, Gabriel Gustavo et al." *Estudo longitudinal do crescimento corporal de escolares de 10 a 14 anos: dimorfismo sexual e pico de velocidade*". *Rev. Bras.Cineantropom. Desempenho Hum.* 2008;10(3):249-254
- BIM, Ricardo Henrique; JUNIOR, Nelson Nardo. "Aptidão física relacionada à saúde de adolescentes estagiários da Universidade Estadual de Maringá". *Acta Scientiarum. Health Sciences*, 2008, 27.1: 77-85.
- BOELHOUWER, Cristiane; BORGES, Gustavo André. "Aptidão física relacionada a saúde de escolares de 11 a 14 anos de Marechal Cândido Rondon-PR". *Caderno de Educação Física: estudos e reflexões. Marechal Cândido Rondon*, 2002, 4.7: 19-30.
- BÕHME, Maria Tereza Silveira. "Relações entre aptidão física, esporte e treinamento esportivo". *Rev. bras. ciênc. mov*, 2003, 11.3: 97-104.
- BOREHAM, Colin e RIDDOCH, Chris. "The physical activity, fitness and health of children". *Journal of sports sciences*, 2001, 19.12: 915-929.
- BORGES, Alex Fabrício; BORIN, João Paulo e DE MARCO, Ademir. "Avaliação de indicadores antropométricos e neuromusculares de jovens escolares do ensino fundamental do interior paulista". *Motriz rev. educ. fís.(Impr.)*, 2010, 16.2: 326-337.
- BOUCHARD, Claude.; SHERPARD, Roy J. "Physical Activity, fitness and health: The model and key concepts". In: BOUCHARD, C, SHEPARD, RJ, STEVENS T, editors. *Physical Activity, Fitness, and Health International*. Proceedings and Consensus Statement. Champaign, Human Kinetics; 1994.
- CARDOSO, Manuel Vitorino Teixeira. *Aptidão física e actividade física da população escolar do distrito de Vila Real: Um Estudo em crianças e jovens de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Porto, 2000.
- CASPERSEN, Carl J. et al. "Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research". *Public health reports*, 1985, 100.2: 126.
- CLELAND, Verity et al. "The provision of compulsory school physical activity: Associations with physical activity, fitness and overweight in childhood and twenty years later". *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2008, 5: 14-14.
- DUMITH, Samuel Carvalho et al. Aptidão física relacionada ao desempenho motor em escolares de sete a 15 anos. *Rev. bras. educ. fís. esp*, 2010, 24.1: 5-14.

- GUEDES, Dartagnan Pinto et al. "Fatores de risco cardiovasculares em adolescentes: indicadores biológicos e comportamentais". *Arq Bras Cardiol*, 2006, 86.6: 439-50.
- GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto; GUEDES, Dartagnan Pinto. "Características dos programas de educação física escolar". *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, 1997, 11.1: 49-62.
- JOHNSTON, Francis E. e MACVEAN, Robert B. "Growth faltering and catch-up growth in relation to environmental change in children of a disadvantaged community from Guatemala City". *American journal of human biology*, 1995, 7.6: 731-740.
- LOPES, Vitor Pires et al. "Aptidão física associada à saúde da população escolar (6 a 10 anos de idade) do arquipélago dos Açores, Portugal". *Rev. bras. cineantropom. desempenho hum*, 2004, 6.2: 7-16.
- LUGUETTI, Carla Nascimento, RÉ, Alessandro H. Nicolai e BÖHME, Maria Tereza Silveira. "Indicadores de aptidão física de escolares da região centro-oeste da cidade de São Paulo". *Rev bras cineantropom desempenho hum*, 2010, 12.5: 331-337.
- MAIA, José António Ribeiro et al. "Um esforço de interpretação empírica da variação nos níveis de aptidão física a partir da modelação hierárquica: um estudo em crianças dos seis aos 10 anos de idade da região de Amarante-Portugal". *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 2006, 20.1: 71-82.
- MAIA, José António Ribeiro; LOPES, Vítor Pires. *Crescimento e desenvolvimento de crianças e jovens açorianos: o que pais, professores e nutricionistas gostariam de saber*. Porto: Universidade do Porto, 2007.
- MAIA, José António Ribeiro; LOPES, Vítor Pires. *Estudo do crescimento somático, aptidão física, actividade física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1º ciclo do ensino básico da Região Autónoma dos Açores*. Região Autónoma dos Açores, Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 2002.
- MALINA, Robert M.; BOUCHARD, Claude. *Growth, Maturation and Physical Activity*. Champaign, Human Kinetics Books, 1991.
- MALINA, Robert M.; BOUCHARD, Claude; BAR-OR, Oded. *Growth, maturation, and physical activity*. Human Kinetics, 2004.
- MARCHESONI, César Costenaro; SALES, Rebeca; NEGRÃO, L. "A importância da aptidão física relacionada à saúde na escola". *EFDeportes. com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano*, 2011, 15.

- MOJICA, Gustavo Tovar et al. "Relationship between overweight, physical activity and physical fitness in school-aged boys in Bogota Colombia". *Archivos Latinoamericanos de Nutricion (ALAN)*, 2008, 58.3: 265-273.
- MOREIRA, Rodrigo Baptista et al. "Comportamento da Composição Corporal de Escolares com idades entre 10 e 15 anos: um estudo longitudinal". *Revista Ciência e Conhecimento*, 7. 1-16.
- MURIA, Ângelo et al. "Estudo da validade das medidas critério do Fitnessgram para a população escolar de Maputo". *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1999, 17.18: 111-116.
- NHANTUMBO, Leonardo. *Variabilidade no crescimento somático, funcionalidade, atividade física e parâmetros de saúde. Estudo em crianças e jovens rurais de Calanga, Moçambique*. Tese Doutoral. Porto, Universidade do Porto, 2007.
- NHANTUMBO, Leonardo et al. "Avaliação antropométrica do estado nutricional e aspectos fragmentados da realidade contextual africana: uma revisão da literatura". *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum*, 2007, 9: 311-319.
- NHANTUMBO, Leonardo et al. "Crescimento somático da população escolar de Calanga. Informação descritiva, importância epidemiológica e impacto em termos de saúde pública". In: A. PRISTA, J. MAIA, L. NHANTUMBO, & S. SARANGA (Edits.). *O desafio de Calanga-Do lugar e das pessoas à aventura da ciência*, 2010 (pp. 47-55).
- NHANTUMBO, Leonardo et al. "Aptidão física e actividade física em populações Africanas: Uma revisão da literatura". *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2006, 6.3: 373-390.
- PATE, Russell R. "The evolving definition of physical fitness". *Quest*, 1988, 40.3: 174-179.
- PEZZETTA, Orion Moreno; LOPES, Adair da Silva; PIRES NETO, Cândido Simões. "Indicadores de aptidão física relacionados à saúde em escolares do sexo masculino". *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum*, 2003, 5.2: 7-14.
- PINHO, Ricardo Aurino de; PETROSKI, Edio Luiz. "Adiposidade corporal e nível de atividade física em adolescentes". *Rev. bras. cineantropom. desempenho hum*, 1999, 1.1: 60-68.
- PITANGA, Francisco José Gondim. "Epidemiologia, atividade física e saúde". *Rev. Bras. Ciên. e Mov.* Brasília v, 2002, 10.3.
- DA SILVA PRADO, Juliana Martuscelli. "Fatores socioculturais, crescimento e atividade motora em crianças pré-escolares de Ilhabela". *Conexões*, 2008, 4, 15 -27.

- PRISTA, António et al. "Variação de Curta Duração do Crescimento Somático, Composição Corporal e Aptidão Física". In: PRISTA A, MAIA J, SARANGA S, MARQUES A. *Saúde, Crescimento e Desenvolvimento. Um Estudo Epidemiológico em Crianças e Jovens de Moçambique*. Lisboa, Ed. Multitema, 2002.
- PRISTA, António. "Crescimento, actividade física e aptidão física em países não industrializados: abordagem biocultural em crianças e jovens de Moçambique". *Revista Agon*, 1995, 2: 85-102.
- PRISTA, António. *Influência da actividade física e dos factores sócio-económicos sobre as componentes da estrutura do valor físico relacionado com a saúde: estudo em crianças e jovens Moçambicanos*. Dissertação (Doutorado) - Universidade do Porto, Porto, 1994
- PRISTA, António et al. "Anthropometric indicators of nutritional status: implications for fitness, activity, and health in school-age children and adolescents from Maputo, Mozambique". *The American journal of clinical nutrition*, 2003, 77.4: 952-959.
- PRISTA, Antonio et al. "Somatic growth of a school-aged population from Mozambique: trend and biosocial meaning". *Human biology*, 2005, 77.4: 457-470.
- PRISTA, António, MARQUES, António. T. e MAIA, José António Ribeiro. "Empirical validation of an instrument to measure habitual physical activity in youth from Maputo, Mozambique". *American Journal of Human Biology*, 2000, 12.4: 437-446.
- PRISTA, António, MARQUES, António. T. e MAIA, José António Ribeiro. "Relationship between physical activity, socioeconomic status, and physical fitness of 8–15-year-old youth from Mozambique". *American Journal of Human Biology*, 1997, 9.4: 449-457.
- RONQUE, Enio Ricardo Vaz et al. "Diagnóstico da aptidão física em escolares de alto nível socioeconômico: avaliação referenciada por critérios de saúde". *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 2007.
- SANTOS, Suely, DANTAS, Luiz e OLIVEIRA, Jorge Alberto de. "Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação". *Revista Paulista de Educação Física*, 2004, 18: 33-44.
- SANTOS, Daniel Monteiro de Vilhena, et al. "Taxas de sucesso na aptidão física. Efeitos da idade, sexo, actividade física, sobrepeso e obesidade". *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum*, 2010, 12.5: 309-315.
- SARANGA, Sílvio et al. "Composição corporal em populações africanas: uma perspectiva epidemiológica". *Revista portuguesa de Saúde pública*, 2007, 24.1: 85-99.

- SARANGA, Sílvio, PRISTA, António e MAIA, José. *Mudanças nos níveis de aptidão física em função de alterações políticas e sócioeconómicas de 1992-1999. Saúde, crescimento e desenvolvimento. Um estudo epidemiológico em crianças e jovens de Moçambique*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, 2002, 71-87.
- SILVA NETO, Leonardo Gonçalves da. *Crescimento, composição corporal e performance motora em crianças e adolescentes de 07 a 14 anos provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico e participantes do projeto esporte solidário, São Luis-MA*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- SILVA, Roberto Jerônimo dos Santos; SILVA JÚNIOR, Agostinho Golçalves; OLIVEIRA, Antônio César Cabral de. "Crescimento em crianças e adolescentes: um estudo comparativo". *Rev. bras. Cineantropom. desempenho hum*, 2005, 7.1: 12.
- TANNER, James M. "Growth as a mirror of the condition of society: secular trends and class distinctions". *Pediatrics International*, 1987, 29.1: 96-103.
- TOMKINSON, Grant Rhyhan; OLDS, Timothy S. *Secular Changes in Aerobic Fitness Test Performance of Australasian Children and Adolescents*. J. Borms, Brussels M. Hebbelinck, Brussels, 2007, 50: 168-182.
- VERARDI, Carlos Eduardo Lopes et al. "Análise da aptidão física relacionada à da aptidão física relacionada à da aptidão física relacionada à saúde e ao úde e ao desempenho motor em crianças e adolescentes da cidade de carneirinho cidade de Carneirinho-MG". *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2007, 6.3: 127-134.
- WALTRICK, Ana Cristina de Araújo; DUARTE, Maria de Fátima da Silva. "Estudo das características antropométricas de escolares de 7 a 17 anos-uma abordagem longitudinal mista e transversal". *Rev. bras. cineantropom. desempenho hum*, 2000, 2.1. 17-30.

## **Relação entre a orientação vocacional/profissional e qualidade no sistema educativo moçambicano**

*Rafael Renaldo Laquene Zunguze<sup>39</sup>*

### **Resumo**

Com o presente artigo pretendo sustentar a necessidade e a possibilidade de introdução da orientação vocacional e/ou profissional no sistema educativo moçambicano. Com efeito, irei demonstrar as implicações e as contribuições da implementação destes serviços, designadamente na melhoria da qualidade de ensino. Foi uma pesquisa quali-quantitativa concretizada através da técnica de questionário a estudantes e docentes da Universidade Pedagógica, Delegação de Maxixe (UPMax). Importa referir que todos os estudantes envolvidos exercem a função de professorado em escolas da Província de Inhambane. A amostra foi de 32 elementos, sendo 8 docentes e 24 estudantes. Os resultados permitiram constatar que todos os inquiridos reconhecem ser necessária a introdução dos serviços de orientação vocacional ou profissional no sistema educativo. Embora não possuam nenhuma referência ou experiência desses serviços, os inquiridos acreditam ser de grande utilidade para a vida dos alunos, o que se pode reflectir ainda na esfera social, concretamente no desenvolvimento do país. Sugiro que o Governo e a sociedade civil, sobretudo os indivíduos e instituições de níveis superiores, invistam na promoção dos serviços de orientação vocacional e profissional comunitária, aquela que inicia na família, passando pela comunidade até a escola, para habilitar os indivíduos a trabalharem em prol do desenvolvimento, numa clara intenção de melhoria da qualidade de ensino no país.

**Palavras-chave:** Orientação. Vocação. Profissão. Qualidade. Desenvolvimento. Comunidade.

### **Abstract**

With the present article, I intend to support the need and the possibility of introducing vocational and / or professional orientation in the Mozambican educational system. In effect, I will demonstrate the implications and contributions of the implementation of these services, particularly in improving the quality of education. It was a quali-quantitative research accomplished through the questionnaire technique to students and teachers of the Pedagogical University, Maxixe Delegation (UPMax). It should be noted that all the students involved perform the teaching function at schools in Inhambane Province. The sample consisted of 32 teachers, of which 8 were teachers and 24 students. The results showed that all respondents recognized that it is necessary to introduce vocational or professional guidance services into the education system. Although they do not have any reference or experience of these services, respondents believe it to be very useful for the students' lives, which can still be reflected in the social sphere, specifically in the development of the country. I suggest that government and civil society, especially individuals and institutions at higher levels, invest in the promotion of vocational guidance and community vocational services, the one that starts in the family, through the community to the school, to enable individuals to work for Of development, with a clear intention to improve the quality of education in the country.

**Keywords:** Orientation. Vocation. Profession. Quality. Development. Community.

---

<sup>39</sup> Docente na Universidade Pedagógica, Delegação de Maxixe, onde igualmente é Director do Curso de Psicologia Educacional e Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas; Mestre em Educação Social, pela Universidade Católica de Moçambique; Doutorando em Psicologia Educacional pela Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP) da UP.

## **Introdução**

Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre a necessidade e a possibilidade de introdução dos serviços de orientação vocacional e profissional no sistema educativo moçambicano realizada em 2015.

A principal dificuldade constatada está ligada à inexistência dos serviços de orientação vocacional ou profissional no sistema educativo moçambicano, o que faz com que os alunos ou estudantes terminem níveis de ensino sem “*saber fazer*”. Embora existam outros casos de graduados que conseguem ingressar no mercado de emprego nacional, estes denotam problemas nas componentes vocacional ou profissional. Na prática, verifica-se que os empregados realizam as actividades incumbidas, sem interesse vocacional ou sem nenhuma formação preparatória.

Em função do desconhecimento e da inexistência dos serviços em referência, os resultados do estudo demonstram claramente a sua necessidade de uma das áreas no sistema de ensino moçambicano, desde a educação infantil até aos níveis primário, secundário e universitário, destacando o papel preponderante da família.

O meu pensamento circunscreve-se na necessidade da elaboração e concretização de um projecto cuja finalidade se afigura multidimensional e que deve incidir na orientação vocacional e profissional ou pelo menos numa delas, no sistema escolar do nosso país. Ao longo do trabalho, procuro relacionar a introdução e concretização destes serviços com a qualidade de educação oferecida no e pelo nosso país. No artigo, chamo atenção ao facto de ter que se conceber a qualidade como objecto ainda e em permanente construção pela sociedade. Nisso, não tenciono afirmar que a orientação vocacional e profissional é a solução de todos os problemas da considerada “fraca qualidade” de ensino no nosso país. Tenciono, isso sim, alertar para o contributo desses serviços no incremento das competências dos alunos, o que pode, de certa forma, concorrer para o incremento da qualidade de ensino, especificamente no produto final. Isso prepara psicologicamente o indivíduo a amar e a dedicar todas as suas energias numa determinada ocupação. Mas também pode ser a própria formação profissional sobre essa actividade e que futuramente possa valer ao aluno por toda a vida.

Ademais, incentivo a designação e concretização duma Orientação Vocacional e Profissional Comunitária (OVPC). Embora acredite que a materialização destes serviços deve ser fundamentalmente da responsabilidade do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, considero ser necessário o envolvimento das famílias na concretização desses serviços. O Estado deve promover e assegurar os serviços comunitários dessa orientação. Os serviços comunitários,



com destaque para a família, visam essencialmente preparar a pessoa humana, desde a infância à velhice, a desenvolver uma profissão, a partir de uma escolha responsável, madura e vocacional. Assim, antevejo e considero um grande desafio da Orientação Vocacional e Profissional em Moçambique.

No concernente à estrutura do presente artigo, apresento a introdução, depois segue-se a metodologia, a fundamentação teórica, a apresentação e interpretação dos dados e as considerações finais.

### **Metodologia**

Foram envolvidos no estudo trinta e dois (32) inquiridos, nomeadamente oito (8) docentes e vinte e quatro (24) estudantes da Universidade Pedagógica/Sagrada Família, em Maxixe. Todos os estudantes são professores em exercício nas escolas primárias e secundárias da Província de Inhambane. Para todos os inquiridos, foram administrados inquéritos por questionário.

No que se refere ao plano de processamento e análise dos dados (resultados obtidos a partir da pesquisa), há que realçar que os mesmos foram submetidos a uma tabulação. Nisso foram elaboradas algumas tabelas contendo algumas das perguntas preponderantes para a obtenção de informações sobre o estudo. Seguiu-se depois uma quantificação numérica e percentual, que facilitou a análise e/ou a interpretação que se almejavam, sustentando as nossas convicções e pensamentos a partir de fundamentos teóricos.

Para melhor apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, fez-se a apresentação das diferentes perspectivas, para a compreensão da relação entre os serviços em alusão e a qualidade de educação, com ênfase na definição e nas tarefas das duas áreas de desenvolvimento humano.

### **Fundamentação teórica**

A Orientação Vocacional e Profissional deve ser compreendida como um processo de busca complexa de características individuais, sua relação com as possibilidades profissionais, bem como o estabelecimento de medidas e tomada de decisão. Espera-se que essa capacidade se traduza na elaboração de políticas baseadas em evidências e que levem à melhoria perceptível da qualidade da aprendizagem. É um componente importante do esforço para alcançar a promessa real de que a educação esteja associada a economias dinâmicas (Greaney & Kellaghan, 2011).

Para que sejam conhecidas as características e possibilidades, é preciso que se faça uma avaliação tripartida, ou seja, psicopatológica, cognitiva e da personalidade. Esta avaliação deve incluir a história pessoal e familiar, devendo ainda explorar o autoconceito e o mundo profissional.

A Orientação Vocacional e Profissional constitui uma junção de duas áreas, as quais podem ser estudadas, concretizadas e compreendidas separadas ou conjuntamente, nas famílias, nas escolas e nas comunidades. A primeira área é mais ampla e é intrapsíquica no indivíduo. Busca informações profissionais e características, para promover um encontro entre o sujeito e aquilo que poderá vir a ser. A segunda é restrita. É a ajuda à alguém a escolher uma profissão ou ocupação. Estas áreas podem ser estudadas separadamente, embora sejam muito próximas. Pertencem numas e noutras perspectivas às Psicologias Educacional, Vocacional, do Trabalho, Comunitária, etc, numa manifestação clara da multintertransdisciplinaridade (Zunguze, 2013:293).

Como principais tarefas, estas áreas visam essencialmente despertar na família, no indivíduo, na escola, na comunidade e na sociedade, a necessidade de identificação e desenvolvimento vocacional. Relacionam-se as características do indivíduo e as exigências vocacionais, capacidades e competências profissionais, para a elaboração e concretização de um Projecto de vida.

Há que efectuar e conservar registos das perspectivas dos graduados sobre a sua inserção no mercado de trabalho; a correspondência entre as competências adquiridas no ciclo de estudos e as exigências do mercado de trabalho; as necessidades do mercado de trabalho na área científica em que se insere o ciclo de estudos (CNAQ, 2012:17)

Embora não se possua informações e experiências processuais no contexto moçambicano, os poucos conhecimentos sobre os serviços de orientação vocacional e profissional apontam que a sua concretização efectiva-se predominantemente nas escolas secundárias, sobretudo no fim do nível pré-universitário, ou para o ingresso no ensino superior, ou para o exercício de qualquer profissão. Através deste artigo, pretendo inverter a concepção sobre a realização desses serviços. Tenciono fundamentar que eles devem se concretizar em todo o momento e em qualquer espaço.

Como já se disse, oficialmente não existem esses serviços em Moçambique. Esporadicamente surgem pequenos movimentos. Acredito que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano deve se esforçar em introduzir estes serviços no sistema educativo, o que vai incrementar a melhoria da qualidade.

Apelo a todos os compatriotas, independentemente das classes, idades e níveis, para o aproveitamento positivo dos novos recursos. Há que investir na formação vocacional e profissional. A qualidade dos alunos ou estudantes vai traduzir-se no trabalho e, depois de terminar o nível de escolaridade, o aluno ou estudante pode realizar-se profissionalmente.

O trabalho faz e desenvolve o indivíduo, a família, a comunidade, a sociedade e a nação inteira. Embora não seja apenas nisto que se resume a qualidade de ensino, constitui verdade a consideração de que estes serviços concorrem para a melhoria da qualidade. A Educação integral e criativa, marca essencial da qualidade de ensino, resume-se, em minha opinião, no ensinar as pessoas a trabalharem. É no trabalho onde cada um deixa transparecer as suas competências.

Os resultados de vários estudos internacionais clarificam que os sistemas avaliativos de cada país, responsáveis pelo controle da aprendizagem, devem visar a promoção e medição das competências na leitura, na matemática e ciências, com consciência de que elas parecem mostrar a eficácia do sistema educativo (Pascal, 2002:34)

Com efeito, importa referir que a qualidade não se esgota apenas na compreensão de assuntos restritos. É preciso que se compreenda a qualidade como uma construção quotidiana de todos os actores psico-educativos sociais, em todos os contextos e fases do desenvolvimento humano.

Seguramente, há muito a fazer na área de qualidade e, as informações coletadas pecam pelo carácter parcial – em educação, a qualidade não poderia reduzir-se à satisfação imediata do ‘cliente’ –, unívoco e, finalmente, pouco construtivo (Pascal, 2002:44)

### **Apresentação e interpretação de dados**

Para a auscultação e análise das sensibilidades em relação à necessidade e possibilidade da introdução dos serviços de orientação vocacional e profissional foi priorizada a pergunta "Acha necessária a introdução dos serviços de orientação vocacional e profissional no sistema educativo moçambicano? Porquê?"

Todos os 32 (100%) inquiridos afirmaram ser necessário e urgente que o Governo de Moçambique, especificamente o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano se esforce em introduzir os serviços de orientação vocacional e profissional no sistema educativo do país. Para fundamentar a sua afirmação, os inquiridos consideram que a concretização dos mesmos serviços permite que cada aluno e estudante desempenhem profissões ajustadas às suas características e vontades.

Em função destas declarações, julgo essencial e real a ideia segundo a qual a introdução da orientação vocacional e profissional vai fortificar cada vez mais a qualidade de ensino.

Os formuladores de políticas devem assumir a liderança para garantir que as evidências objectivas e confiáveis sobre o funcionamento do sistema educacional, resultantes da avaliação nacional, sejam utilizadas para melhorar a qualidade global do processo de tomada de decisões (Greaney e Kellaghan, 2011:87)

No meu entender, os envolvidos no estudo acreditam que a orientação vocacional e profissional vai beneficiar e poderá facilitar a materialização do ensino por competências, vigente no nosso sistema de educação. Explicitando, os informantes acrescentaram que as competências estão ligadas ao saber fazer, uma componente ligada às profissões. Não há incompatibilidade entre as competências e as profissões.

Numa consideração categórica, 30 (93.75%) informantes, dentre estudantes e docentes da Universidade Pedagógica/Sagrada Família, afirmam que a orientação vocacional e profissional poderá contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Para sustentar o seu posicionamento, estes informantes fundamentam que a orientação vocacional e profissional fornecerá o diagnóstico sobre o nível de aprendizagem de cada aluno, o que é importante para o desenvolvimento profissional e, isso reflecte a qualidade de ensino, se considerarmos que ela, em grande escala, traduz-se nas capacidades e competências que os alunos ou estudantes ostentam, após a conclusão de certos graus de escolaridade.

Num outro desenvolvimento, os informantes referiram que para que se reflecta na qualidade de ensino, esses serviços devem ser introduzidos o mais rápido possível como instrumento de orientação educacional e, sobretudo, escolar.

Por outro lado, 2 (6.25%) não concordam que a orientação vocacional e profissional poderá contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Para sustentar este posicionamento, estes informantes fundamentam que a questão da qualidade é relativa e complexa, visto que para que o sistema surta efeito desejado, é necessário que haja envolvimento efectivo das famílias, professores e o próprio estudante.

Com este posicionamento, percebo que estes informantes não possuem um domínio exaustivo da orientação vocacional e profissional, bem como se encontram desprovidos dos conhecimentos aprofundados sobre a qualidade de ensino.

Embora seja real que é preciso que se envolvam as famílias no processo de ensino e aprendizagem para a melhora da qualidade de ensino, para colaborarem com a escola e com o

próprio estudante, não constitui verdade que estes serviços não sejam fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social.

Pelo contrário, a orientação vocacional e profissional, sobretudo no novo milénio, prioriza uma realização destes serviços a partir das famílias, passando das escolas até às comunidades, destacando o papel fulcral do orientador educacional, especificamente o professor das escolas públicas. Estes serviços consideram que o ser humano é indissolúvel ao meio no qual se encontra inserido.

A intenção aqui patente é fazer referência à qualidade educativa, a qual, há bem pouco tempo começou a ganhar um espaço reconhecido nas áreas da Psicologia, da Educação e noutras.

De acordo Godoy (1995:58), de maneira diversa à quantitativa, a avaliação qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados.

A avaliação qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o processo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre os sujeitos educativos, ambiente e processos interactivos, podendo ser pelo contacto directo do avaliador com a situação, procurando compreender os fenómenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

O autor acima citado acrescenta que *“sob a denominação 'avaliação qualitativa' encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica e metodológica, tais como o interaccionismo simbólico, a etnometodologia, o materialismo dialéctico e a fenomenologia”* Godoy (1995:58).

A abordagem qualitativa faz uma análise essencialmente descritiva do processo educativo, ao conceber a avaliação no e do processo de ensino e aprendizagem como um processo, o "interaccionismo simbólico" entende que o indivíduo e a educação mantêm constante e estreita inter-relação e que o aspecto subjectivo do comportamento humano é necessário na formação e na manutenção dinâmica do *self* social e do grupo social.

Esta abordagem atribui importância fundamental ao sentido que as coisas (como os objectos físicos, seres humanos, instituições, ideias que são valorizadas, situações vivenciadas) têm para os indivíduos, ressaltando que esse sentido surge do processo de interacção entre as pessoas. Tais sentidos (significados) são manipulados e modificados por meio de um processo interpretativo.

A avaliação qualitativa tem o ambiente natural como fonte directa de dados e o avaliador como instrumento fundamental. A avaliação denominada qualitativa tem como preocupação

fundamental a análise das situações didáticas de aprendizagem no mundo empírico em seu ambiente natural.

Os orientadores e avaliadores estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. Eles tentam compreender os fenómenos que intervêm em todo o processo, incluindo as perspectivas dos participantes, considerando todos os pontos de vista como importantes.

O autor acima citado acrescenta que este tipo de avaliação ilumina e esclarece o dinamismo interno das situações.

Quando a avaliação é de carácter descritivo, o que se busca é o entendimento do processo fenómeno como um todo, na sua complexidade.

Tenório e Lopes (2010:172) afirmam que “*a qualidade educacional é um conceito fluido, polissémico, complexo, cuja apreensão que se objectiva, será sempre imparcial e incompleta*”.

Em função do acima exposto pelos autores, pode se compreender que o termo qualidade não esgota tudo o que deve se compreender pelo e nos processos de orientação e avaliação, uma vez que neles intervêm vários aspectos, alguns dos quais, imprevisíveis. A qualidade em orientação vocacional e em avaliação é considerada sempre incompleta, pois, refere-se a uns e exclui tantos outros aspectos nesse processo. Aliás, se o próprio sistema de ensino é dinâmico, são dinâmicas também a orientação, a avaliação e a própria qualidade.

Em função dos dados recolhidos, constatou-se que 3 (9.37%) informantes acham que a orientação vocacional e profissional deve ser introduzida e concretizada no ensino primário para quem vai ao ensino profissional básico e no ensino secundário para os alunos que entram na universidade.

Estas declarações mostram claramente um desconhecimento total das abordagens modernas sobre estes serviços, as quais advogam que a sua concretização deve se materializar em todos os níveis de ensino, incluindo na infância. Estas declarações indicam claramente que a concepção destes inquiridos resume-se na ideia de que os serviços de orientação vocacional e profissional destinam-se aos indivíduos que terminam o ensino secundário, para obter informações fundamentais para o ingresso no ensino superior ou para a aquisição de um emprego e/ou realização duma actividade remunerativa.

Entretanto, 29 (90.62%) informantes, embora não tenham sabido justificar, consideraram que estes serviços devem ser concretizados em todos os níveis de ensino.

De facto, estes serviços devem ser concretizados em todo o espaço social. Devem mesmo iniciar em tenra idade, para permitir que o indivíduo cresça com hábito e espírito de trabalho, para o seu sustento e dos demais, que se localizam em seu redor.

A Perspectiva Ecológica da Orientação Vocacional e Profissional advoga que o ser humano é considerado indissolúvelmente unido ao seu meio, como uma unidade em funcionamento. O ambiente é activo e modificador de possibilidades e de projectos pessoais e sociais (Lassance, 2005:15).

Todos os 32 (100%) inquiridos afirmaram que as possibilidades ou condições necessárias para a introdução dos serviços de orientação vocacional e profissional no nosso sistema educativo devem se concretizar na exposição das possibilidades e profissões nas escolas.

Embora não seja simplesmente nas escolas onde devem ser expostas as possibilidades e profissões, julga-se verdadeira a afirmação segundo a qual estes serviços são responsáveis pela orientação pessoal, em prol dum projecto pessoal, social e nacional, numa clara realidade de desenvolvimento do país, através da melhoria da qualidade de ensino.

Existe uma relação visível entre a Orientação Vocacional e Profissional e o desenvolvimento humano, pois, quem faz o que gosta tem mais possibilidades de se desenvolver humanamente. Da mesma maneira, tem mais possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da sua família, sua comunidade e para o país inteiro.

Uma das características naturais dos seres humanos é a transformação da natureza para o benefício próprio, em prol do desenvolvimento.

Nas sociedades globalizadas, o envolvimento das comunidades rurais é um dos instrumentos para a competitividade e sobrevivência.

Nestes termos, acreditando que a promoção, valorização e concretização do desenvolvimento e envolvimento dependem essencial e fundamentalmente do nível ou grau de formação, considero necessário um programa de Orientação Vocacional e Profissional processual (a iniciar na família), visando a consciencialização das populações, sobre a necessidade de participar e decidir pelo aproveitamento das potencialidades locais.

A colaboração ou envolvimento parental é traduzida por um importante alijamento da formação geral dos alunos envolvidos e por um incremento dos saberes, em benefício das competências técnicas, profissionais e sociais, permitindo a adaptação dos trabalhadores nos projectos institucionais e nacionais. (Pascal, 2002:41)

Movido pelo conhecimento da importância do envolvimento na realização das actividades comunitárias, pretendo, através da investigação, identificar formas conducentes à materialização da Orientação Vocacional e Profissional, individualizada ou colectiva, nas comunidades rurais.

Consequentemente, desejo desenvolver nas comunidades a necessidade de busca incessante de esforços para a concretização de múltiplos intentos.

Em termos pessoais, pretendo identificar e promover estratégias que me possam envolver cada vez mais nas comunidades do distrito donde sou natural, ajudando-as a desenhar e sustentar projectos de vida, individuais ou comunitários, materializando um antigo desejo de desenvolver economicamente, principalmente, a minha localidade.

Nos aspectos de ordem profissional, assumindo-me como pesquisador, tenciono elevar as capacidades e o conhecimento na aplicação de diversificados instrumentos próprios e adequados para a concretização de serviços de orientação vocacional e profissional, tanto individual como colectivamente. Pretendo igualmente consciencializar nos nativos e nos residentes, o espírito e cultura do trabalho, para o benefício próprio e comunitário

No concernente aos aspectos de ordem académica, pretendo dar continuidade aos estudos tidos na minha formação anterior de Mestrado em Educação Social, pois, acredito que os serviços de orientação vocacional/ocupacional e profissional concretizam uma das práticas antigas do trabalho social.

Em Moçambique, ainda não encontrei nenhuma referência sobre a orientação vocacional/ocupacional e profissional comunitária.

A matéria sobre o desenvolvimento rural é do domínio da Sociologia e Antropologia e não concretamente da Psicologia. Deste modo, pretendo introduzir uma novidade no domínio da Psicologia Vocacional.

Pasqualin, Garbulho e Schut (2004:14) debruçam-se sobre a orientação vocacional e profissional numa perspectiva para o novo milénio, apelando uma reflexão sobre as necessidades e satisfações actuais desta área e, citando Bronfenbrenner (1996), referem-se ao paradigma ecológico para esclarecer que o ser humano é indissoluvelmente unido ao seu meio, como uma unidade em funcionamento.

A orientação vocacional e profissional é considerada uma das chaves fulcrais para a superação de inúmeras dificuldades com que os homens se deparam no processo de desenvolvimento social. É a partir da orientação vocacional comunitária que se pode promover a participação das comunidades na identificação de causas, consequências e soluções dos problemas locais.



Anseio ainda incrementar e sustentar o nível de colaboração efectiva entre os diferentes segmentos populacionais, na planificação e execução de projectos comunitários, em prol dum desenvolvimento franco, envolvente e permanente.

Como resultado, os Governos nacionais e os órgãos doadores têm aumentado bastante o apoio a avaliações nacionais destinadas a monitorar o aproveitamento dos alunos. O pressuposto frequente é que não só as avaliações nacionais fornecerão informações sobre o estado da educação, mas também que o uso dessa informação deve levar à melhoria do aproveitamento (Greaney e Kellaghan, 2011: 9)

### **Considerações finais**

A partir de orientação vocacional e profissional colectiva processual, sobretudo a iniciar em tenra idade, pode-se consciencializar as famílias e comunidades locais a manifestar interesse pela realização de qualquer actividade profissional, para o sustento próprio e comunitário.

A orientação vocacional e profissional, sobretudo no novo milénio, considera a sociedade em geral como o espaço próprio para a sua concretização e auto-afirmação.

Os conhecimentos sobre a materialização da orientação vocacional/ocupacional e Profissional nas comunidades poderão beneficiar ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano na identificação e introdução de políticas referentes, no sistema educativo nacional, contribuindo assim para a melhoria da qualidade, entendida como produto de ensino.

Para Silva (2004:67), o desenvolvimento é entendido como crescimento económico, acompanhado do progresso tecnológico e institucional, definido, controlado e dirigido pela população, a serviço da mesma, para o seu bem-estar. O autor considera que o desenvolvimento é um ideal a ser alcançado.

A orientação vocacional consiste em o conselheiro incentivar o indivíduo a pensar com cuidado na profissão que lhe agrada e, depois fornecer-lhe todas as informações possíveis sobre as habilidades e qualificações exigidas por essa profissão e sobre o tipo de perspectivas e oportunidades que ela pode oferecer com o passar do tempo (Fontana, 2002:359). Para Souza, citado por Francisco (2010:78), a comunidade é o conjunto de grupos e subgrupos de uma mesma classe social, que tem interesse e preocupações comuns sobre condições de vivência no espaço residencial e que, dadas as condições fundamentais de existência, tendem a ampliar continuamente o âmbito de repercussão dos seus interesses, preocupações e enfrentamentos comuns. É uma organização cujos assuntos são do interesse colectivo.

As aglomerações humanas situadas numa dada base territorial constituem uma comunidade na medida em que a organização do quotidiano leva à criação de canais particulares de expressão, assim como cria relações que, de modo limitado, cumprem diversas funções.

Há que reconhecer a importância que o envolvimento dos diferentes segmentos populacionais das comunidades locais tem para a materialização de qualquer vontade, sobretudo no contexto do desenvolvimento. Deve igualmente reinar entre todos os moradores das diferentes comunidades, o espírito de interdependência e cooperação.

O desenvolvimento comunitário é um processo de cooperação social. O homem sempre buscou a cooperação para vencer as barreiras naturais e as dificuldades causadas pelo homem e pelo próprio desenvolvimento. Aqui está o grande fundamento da qualidade educativa, resultante da implementação dos serviços de orientação vocacional e profissional comunitária, em prol do desenvolvimento de toda a nação, a partir do indivíduo formado vocacional ou profissionalmente.

Para a concretização destes serviços, são fundamentais as teorias psicodinâmicas, desenvolvimentais, humanísticas, comunitárias e contextuais que enfocam a origem, o desenvolvimento vocacional e a escolha profissional, a partir das características pessoais do jovem e de suas relações significativas com as pessoas mais próximas.

Em outras palavras, o pleno potencial da educação em relação ao crescimento económico só pode se concretizar se o ensino oferecido for de alta qualidade e se forem desenvolvidos os conhecimentos e as habilidades cognitivas dos alunos (Greaney e Kellaghan, 2011).

Em síntese, considero que para que o nosso sistema de ensino seja considerado de melhor qualidade, os governantes e a sociedade civil devem se esforçar em oferecer aos aprendentes as capacidades e competências para a escolha e desempenho profissional.

### **Referências bibliográficas**

- CNAQ. Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de qualidade de Ensino Superior– *Manual de avaliação Externa de Instituições*. Maputo, CNAQ, 2012.
- FONTANA, David. *Psicologia para Professores*. 2. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002.
- FRANCISCO, António Álvaro. *Desenvolvimento Comunitário em Moçambique: contribuições para a sua compreensão*. 2. ed. Editora BS, 2010.
- GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*. São Paulo, 1995.

- GREANEY, Vincent e KELLAGHAN, Thomas. *Avaliação dos níveis de desempenho educacional*; Rio de Janeiro, Elsevier, 2011.
- LASSANCE, Maria Célia Pacheco. "Adultos com Dificuldades de Ajustamento ao Trabalho: Ampliando o Enquadre da Orientação Vocacional de Abordagem Evolutiva". *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, núm. 6, 2005.
- PASCAL, Roggero. *Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Europeia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável*; EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, 2002, São Paulo.
- PASQUALINI, Juliana Campregher; GARBULHO, Norma de Fátima e SCHUT, Tannie. "Orientação Profissional com Crianças: Uma Contribuição à Educação Infantil". *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Volume 5, num. 1, 2004.
- SILVA, Janaila dos Santos. "A Influência dos Meios de Comunicação Social na Problemática da Escolha Profissional". *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasil; 2004.
- TENÓRIO, Robinson e LOPES, Uaçai (org). *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador, EDUFBA, 2010.
- ZUNGUZE, Rafael. "Importância das Ciências de Educação nos temas transversais". In: DUARTE, Stela e MACIEL, Carla. *Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania*. Maputo, Educar-UP, 2015 (pp. 293-304).

## Apêndices

### Universidade Pedagógica

#### *Questionário dirigido aos docentes*

O presente inquérito por questionário visa recolher informações sobre a necessidade e possibilidade de introdução da orientação vocacional e profissional no sistema educativo moçambicano, bem como das suas implicações na qualidade de ensino. O conteúdo será usado para fins meramente académicos.

Idade: \_\_\_\_\_ anos em 2015; Sexo: M/F \_\_\_\_\_; Nível/Grau académico: \_\_\_\_\_

Nível/Grau onde lecciona: \_\_\_\_\_

1. Acha necessária a introdução do serviço de orientação vocacional e profissional no sistema educativo moçambicano? \_\_\_\_\_ Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Concorda com a ideia segundo a qual a introdução da orientação vocacional e profissional vai enfraquecer cada vez mais a qualidade de ensino? \_\_\_\_\_ Fundamenta! \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. No seu entender, a orientação vocacional e profissional beneficia ou prejudica o ensino por competência, vigente no nosso sistema de educação? \_\_\_\_\_ Explícite! \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. Em sua opinião, a orientação vocacional e profissional poderá contribuir para a melhoria da qualidade de ensino? \_\_\_\_\_ Argumeta \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Para você, a orientação vocacional e profissional deve ser introduzida e concretizada no:  
 Ensino Primário \_\_\_\_\_; Ensino Secundário \_\_\_\_\_; Ensino Superior \_\_\_\_\_.  
 Porque? \_\_\_\_\_

- 
- 
6. Estes serviços devem ser introduzidos e concretizados em todos os sistemas de ensino?\_\_\_\_\_ Porquê?\_\_\_\_\_
- 
7. A seu ver, existem possibilidades ou condições em Moçambique, para a introução dos serviços de orientação vocacional e profissiona?\_\_\_\_\_
8. Quais são as possibilidades ou condições necessárias para a introdução dos serviços de orientação vocacionale e profissiona no nosso sistema educativo?\_\_\_\_\_
- 
9. Concorda com o pensamento de que os serviços de orientação vocacional e profissiona devem ser discutidos no ensino geral?\_\_\_\_\_. Desenvolva\_\_\_\_\_
- 
10. Existe alguma relação entre as descobertas dos Recursos Minerais e introdução dos serviços de orientação vocacional e profissiona no sistema educativo?\_\_\_\_\_ Comente!\_\_\_\_\_
- 
11. Acha que apenas nas escolas técnico-profissionais é que devem ser concretizados os serviços de orientação vocacional e profissiona?\_\_\_\_\_. Fundamente!\_\_\_\_\_
- 
12. Existe alguma relação entre a orientação vocacional e profissiona e o desenvolvimento humano?\_\_\_\_\_ Justifique!\_\_\_\_\_
- 
- 

*Muito obrigado pela colaboração!*

## Amorosidade como componente pedagógica

*Elisabeth Jesus de Souza*<sup>40</sup>

### Resumo

O principal objetivo deste trabalho é discutir a amorosidade como componente pedagógica na Educação Infantil. O método de pesquisa utilizado foi de observação participante, baseado, não somente na prática, como também na leitura de alguns teóricos. A observação participante realizou-se numa Unidade Municipal de Educação Infantil, situada em uma comunidade, no centro da Cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Conclui-se que considerar a amorosidade na atuação docente, sobretudo na educação infantil, não é uma questão de perda de autoridade, pelo contrário, o amor é uma ferramenta no exercício da conquista pelo respeito na sala de aula, pela consolidação dos laços humanos, fazendo da aprendizagem uma consequência. O caminho da amorosidade como componente pedagógica é uma escolha, uma escolha minha e /ou sua. Sem uma escolha voluntária o amor será apenas uma utopia pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação. Amorosidade. Componente pedagógica. Educação infantil.

### Abstract

The main objective of this work is to discuss amorousness as a pedagogical component in Early Childhood Education. The research method used was participant observation, based not only on the practice, but also on the reading of some theorists. The participant observation was carried out in a Municipal Infant Education Unit, located in a community, in the center of the City of Niterói, Rio de Janeiro. It is concluded that considering amorousness in teaching, especially in early childhood education, is not a matter of loss of authority, on the contrary, love is a tool in the exercise of achievement for respect in the classroom, for the consolidation of human bonds, making learning a consequence. The path of love as a pedagogical component is a choice, a choice of mine and / or yours. Without a voluntary choice, love is only a pedagogical utopia.

**Keywords:** Education. Amorosity. Pedagogical component. Child education.

### Introdução

O presente artigo é o capítulo dois que compõe parte do trabalho monográfico, intitulado de: Pedagogia Social: “Um olhar amoroso na educação infantil de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social”, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Pedagogia Social para o Século XXI, por mim defendido em novembro de 2016. Nele veremos a amorosidade como componente Pedagógica na Educação Infantil; o amor como

---

<sup>40</sup> Pós graduanda - Universidade Federal Fluminense. Email: [uffbethjesus@hotmail.com](mailto:uffbethjesus@hotmail.com) / [elisabethjesusdesouza@gmail.com](mailto:elisabethjesusdesouza@gmail.com)

possibilidade efetiva de mudanças e transformações no contexto educacional, não somente de meninos e meninas, como também de educadores e educadoras deste segmento. Quem são os sujeitos da amorosidade? De que forma a amorosidade pode cooperar para inclusão escolar. Através de embasamentos teóricos, do diálogo com os respectivos autores citados ao longo da discussão, bem como por meio da pesquisa de caráter participativo, é possível chegarmos a um consenso de respostas e possíveis caminhos para essas e outras indagações no contexto da educação escolar e na busca de educadores que almejam uma prática coerente com seu discurso.

O artigo constitui-se de três partes: Na primeira parte, a partir de alguns autores, como Freire e Schettini, a partir, também, de relatos de experiências, podemos encontrar pelo menos uma definição para a questão “O que é amorosidade?” Prosseguindo com o primeiro autor e dialogando com outro profissional da educação infantil, na segunda parte, discutiremos quem são “Os Sujeitos da Amorosidade”; a motivação que tanto os educandos quanto os educadores poderão experimentar, quando a afetividade é considerada nessa relação recíproca. Para que haja “Amorosidade e Inclusão”, item discutido na terceira parte deste trabalho, compreender a importância do diálogo neste contexto é imprescindível. Por fim, na quarta parte, com bases teóricas e práticas é possível encontrar a primeira definição de “O que é amor?” Com a mesma base, encontraremos exemplos do que é sua prática e qual sua aplicação no âmbito educacional.

### **1. O que é amorosidade?**

(...) o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico (...). Como ato de valentia, não pode ser piegas, como ato de liberdade não pode ser pretexto de manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Paulo Freire

É possível, então, a partir da citação acima, definir amorosidade como a expressão, a prática do amor. É em nome do comprometimento com a causa de uma educação libertadora para os vulneráveis de nosso país, que nós educadores nos dispomos a dar um corpo, uma corporeificação ao amor, agregando-o em nossa luta.

Quando me comprometo com a educação tenho uma causa: a criança em situação de vulnerabilidade social, por exemplo. Se a nossa responsabilidade como educador social é propor uma educação que a liberte da opressão do pensamento hegemônico, de que está fadada ao fracasso, de que é alguém incapaz, precisamos ser educadores amorosos, porque sem amor seremos mais um opressor, ou não faremos qualquer diferença na vida escolar dessa criança.

Para tal é indispensável o diálogo. Quando esta relação mútua é estabelecida entre educador e educando, a troca na construção do conhecimento acontece de forma mais maleável, mais terna, com mais satisfação, de forma mais estável para ambas as partes. Não estou falando de permissividade leviana, mas de um profissional movido pelo sentimento humano, um ser sensível, capaz de mudar sua prática pela flexibilidade inerente ao seu fazer, do ser educador. Nesta senda da libertação vou cada vez mais querendo bem ao educando.

O resultado será sem nenhuma descrença, um contínuo e progressivo processo de libertação. Esse resultante da ação amorosa nos conduz a reflexões que culminam em ouvir a criança, perceber seus anseios, suas angústias, sentir seu silêncio, seu medo ou sua valentia, seu olhar, sua alegria ou tristeza. Nessa direção vamos encontrando sentido para a prática docente.

Não podemos ser dissuadidos quanto a nossa motivação, quanto aos nossos pensamentos, quanto à educação que desejamos e pela qual lutamos, não podemos ser atordoados, nem desvanecidos por aqueles que afrontam os direitos humanos. O direito a que refiro nesse contexto é o direito de libertar a alegria, o amor que pode estar gritando dentro de mim e de você, a alegria de ser o que é, sem medo da felicidade, sem medo da inveja alheia.

A seguir relato de experiência:

Certa vez enquanto estava à mesa tomando café com algumas colegas de trabalho, fiz referência às crianças (as quais chamo de meus amores, meus favores) de minha sala de aula. Uma das colegas interrompeu-me com a seguinte fala:

— Você fica aí cheia de amor com eles, mas um dia pode pegar o jornal e ver uma delas mortal.

(Raquel, professora de educação infantil há doze anos).

Chamar essas crianças de meus amores tem para mim grande significado, pois foi com essa —turminha que pude pela primeira vez sentir, experimentar o sabor e a gratidão que é trabalhar como educadora de crianças da classe popular. A espontaneidade de cada um se traduzia na pureza e singeleza da vida que nós adultos muitas vezes complicamos.



Amorosidade, cuidado, dedicação, atenção, todo esse labor que a infância exige de nós educadores que com ela trabalhamos, resultam nessa ternura. Por isso, eles eram, também, meus favores. A sociedade e muitos intelectuais destacam apenas as sofrências, os problemas apresentados pelos educandos da classe popular, mas as experiências nos mostram e nos ensinam que nesse contexto também temos pérolas a lapidar.

A fala da professora Raquel me deixou tão aborrecida que me retirei da mesa naquele momento. Fui, assim, percebendo no convívio com esta e algumas outras colegas de profissão, que sem amor não temos esperança ou qualquer perspectiva de mudança, seja qual for o contexto que me envolve. Na educação isso tem peso dobrado. A sociedade ainda quer ver a Educação como meio de mudança social, ainda deposita nela alguma esperança.

Para a professora citada, no entanto, as crianças que moram em comunidade, que vivem em situação de vulnerabilidade social já estão condenadas a morte. Que sentido faz então investir nessas crianças? Já estão arruinadas mesmo, já têm seu futuro predeterminado, preestabelecido. Para que servirá, então meu amor em relação a elas?

No sentido oposto fui também constatando, através da troca de experiência com outros colegas, que uma simples atitude amorosa por parte do professor pode marcar profundamente uma criança no seu contexto escolar e trazer a ela o sentido da Educação. Mesmo que ela não alcance esse sentido agora. Ser amoroso é parte integrante da superação da opressão. Mas para ter amor pelos oprimidos nós educadores também, precisamos ser libertos. Segundo Luiz Schettini:

Que seria uma —ação afetiva em um contexto pedagógico? Não existe manual ou roteiros a serem seguidos para cumprir um programa de ação afetiva. Essa é talvez a dificuldade da maioria das pessoas, mesmo quando compreendem a importância da afetividade. Agir com afeição é a resultante de tudo o que uma pessoa é nas suas relações com o mundo (SCHETTINI, 2010, p. 26).

Conforme citação acima, não existe uma resposta pronta que defina a expressão ação afetiva, efetiva. O que está intrínseco nesse contexto é muito mais do que o planejamento que temos para cumprir ou as regras, —os combinados do cotidiano que criamos como pretexto para manter a ordem. O valor sentimental e profissional está explícito em nossa atitude.

Nossa presença e nosso fazer na sala de aula tem significação e valor imensurável. Não deixemos, portanto, que por estarmos tão embaraçados com o próprio cotidiano, isso passe despercebido. Quando dermos conta disso, o amor, a afetividade será apenas uma consequência.

A proposta não está em que o educador se torne um profissional melancólico, não. Mas em que cuidemos para não deixar morrer a sensibilidade, a alegria de praticar a docência; porque sem a amorosidade a prática educativa perde o sentido.

Relato a seguir uma experiência:

Isaque tem 2 (dois) anos de idade, foi matriculado na unidade escolar dois meses após início do ano letivo. Ao ser entregue na sala pela avó, a criança resistiu chorando; as professoras tentaram acolhe-lo convidando-o para brincar. No primeiro dia, durante o tempo em que permaneceu na creche (período de inserção – das 8 às 10 horas), ele reagiu com muito choro, ameaçando e batendo em qualquer adulto que dele se aproximasse. No segundo dia Isaque parecia mais calmo, porém demonstrava agressividade na interação com os colegas de sala de aula, e também na interação com os colegas de pátio. Ele apertava com força e mordia os demais colegas que se aproximassem dele, ou simplesmente se aproximava para morder. No dia seguinte, ou seja, no terceiro dia, Isaque trouxe flores para uma das professoras e a abraçou carinhosamente. Estendemos um pouco mais seu horário na escola. Alimentou-se muito bem!

A partir do quarto dia consideramos que a criança já teria condição de permanecer tempo integral na escola, pois já não chorava mais. Alimentou-se bem e dormiu bem. Aos poucos vem demonstrando ser bastante carinhoso e prestativo, com uma ótima desenvoltura na fala; demonstra ter uma inteligência bastante aguçada. Possui uma incrível autonomia na realização das atividades cotidianas da escola.

Porém, a criança Isaque vem nos sinalizando, continuamente, que precisa de socorro, de ajuda, pois na relação, na interação com os colegas durante as brincadeiras, tem ainda apresentado sinais de agressividade, mordendo e apertando, pegando-os pelo colarinho. Se chamado à atenção pelas professoras disse que vai matar o coleguinha em quem bateu ou chutou, bate na professora chamando-a de palavras de baixo escalão. Considerando as dificuldades de Isaque, as professoras Elisabeth e Cristiane planejaram realizar com ele não somente atividades coletivas, mas também, individuais, tais como: jogos de memória, quebra-cabeça, leituras, etc.

(Caderno de campo- junho de 2016).

A primeira leitura que fizemos dessa criança foi de que ele era um menino agressivo. Mas felizmente, logo que proferimos essas palavras percebemos nossa insensibilidade; refazemos nossa leitura a tempo - tinha páginas sem ler. Antes de qualquer conclusão precisávamos saber o que se passava com Isaque; sua atitude era apenas reprodução de algum contexto, apesar de seus tão poucos anos de vida. Nossa relação com essa criança não poderia ser outra, senão uma relação pedagógica-amorosa. Nossos julgamentos deram lugar ao amor. Tentar impor-lhe limites sem qualquer compreensão de sua realidade seria somente mais uma forma de opressão.

A mãe de Isaque tem dezessete anos de idade e estava reclusa. Certo dia ela foi busca-lo, na escola e ficou um período levando e buscando-o. Período esse que percebíamos nitidamente considerável melhora no seu desempenho, no seu relacionamento com as demais crianças. Mas de repente, ela já não estava mais; Isaque dizia que sua mãe fora embora. Essa oscilação, sem dúvida, reflete diretamente na vida pessoal da criança e no seu rendimento escolar. Isaque fica sob a responsabilidade da avó materna.

Através de um olhar amoroso, da postura, do sentir, do agir foi possível a percepção de que haveria de existir outras maneiras de intervir no cotidiano de Isaque, que não fosse de forma repressora. À medida em que buscávamos alternativas, fomos observando a incrível criança que era o Isaque; suas dificuldades e inquietudes não poderiam estar acima de suas e de nossas possibilidades.

Não teríamos tantos jovens e adultos na EJA (Educação de Jovens e Adultos) se minimamente, as crianças e os jovens recebessem o respaldo necessário na educação infantil e no ensino fundamental. Mas no lugar do acolhimento o que vemos na maioria das vezes é a exclusão dos mesmos, seja pela roupa que veste, pelo sapato que calça ou pelo modo como fala, seja pelo lugar onde vive ou pelo tipo de cultura que expressa. As próprias atividades pedagógicas que lhes são propostas, muitas das vezes são excludentes, pela de falta de contextualização.

A partir do momento em que mecanismos não são criados para a permanência de uma criança ou um adolescente na escola, automaticamente seus sonhos são fragmentados. E se essa criança não for acolhida pela escola, terá que mais tarde fazer parte do quadro da EJA. Isso é perverso! É perverso porque se hoje a criança e o adolescente já têm o direito à educação, direito constitucionalmente adquirido, por que precisar recorrer a EJA mais tarde? Isso acontece porque o sistema é perverso. Então nós educadores também precisamos nos libertar dessa opressão hegemônica.

## **2. Os Sujeitos da Amorosidade**

Quem são os sujeitos da amorosidade? No contexto da discussão podemos entender como sujeitos da amorosidade tanto o educando quanto o educador. Compreendo que a amorosidade acontece na relação de troca, numa relação mútua. Se o amor pode ser aprendido, tanto eu e você, nós educadores podemos aprender o caminho do amor, como também o educando. Então, ambos somos sujeitos dessa componente pedagógica: a amorosidade.

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (FREIRE, 1996, p11).

Freire nos mostra que quando assumida a coexistência amorosa com o educando, o educador não só tem uma postura curiosa como também permite ao educando ser sujeito de sua própria aprendizagem, sujeito de sua história. Isso denota respeito ao educando, e o dignifica ao mesmo tempo em que viabiliza sua autonomia.

Essa cumplicidade abre caminho para que o educando rompa com o medo e a opressão. Nessa ação amorosa derrubamos e vencemos paradigmas, conceitos e preconceitos, não só por parte do educando, mas do próprio educador. Compreendemos nessa mutualidade epistemológica a importância de reconhecer aluno como protagonista, como sujeito do processo ensino-aprendizagem na prática educativa.

Segundo a professora Cristiane:

É através da afetividade que a relação professor-aluno se constitui; e assim sendo possibilita que o processo ensino-aprendizagem se torne mais significativo ao educando (Cristiane Moura de Mattos – Professora há 8 anos).

Se há essa relação afetiva entre o professor e o aluno, ambos constituem-se como sujeitos da amorosidade. Conforme a fala da professora Cristiane, essa relação permite olharmos para o educando como sujeito no processo. Esse vínculo reincide no fato de que o professor não somente ensina como também aprende.

A postura sensível do profissional da educação auxilia na autonomia do aluno, motivando-o na construção do conhecimento tanto escolar como extraescolar. Quando na sua prática o professor é motivado pelo amor, para o educando a aprendizagem ganha novo significado. Aprender com prazer contribui para o desempenho e rendimento do educando.

### **3. Amorosidade e Inclusão**

Para alguém ser incluído em determinado contexto ele precisa ser ouvido. Ouvir é algo essencial no processo de inclusão, pois ao ouvir o outro eu o percebo, ele passa a existir para mim; se esse outro fala comigo é porque para ele eu já existo. Isto sem dúvida me compromete. Por isso nosso trabalho deveria estar sempre seguido do diálogo.

Segundo Freire (2011): “*É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, saiba sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer*”. Ao despertar nossa atenção para colocar em prática o diálogo Freire está nos dizendo que para haver diálogo eu, necessariamente tenho que saber aprender a ouvir o outro, o que ele tem a anunciar. Uma simples escuta pode mudar todo seu plano de aula. Freire propõe uma interação, uma movimentação interna da fala do outro ao seu pensamento, comprometido com o comunicar, não como fazer o comunicado, mas dá atenção ao questionamento, à incerteza daquele que ouviu. O ato dialógico me anuncia não somente como educador crítico e questionador, mas também, amoroso, respeitoso e humilde, no processo de autoavaliação da minha prática docente.

Como citado anteriormente, o amor é dialógico, se dialógico é também inclusivo. A questão da amorosidade como componente pedagógica é de suma importância, e de grande relevância, portanto, imprescindível no processo educativo de inclusão. Com o exercício do amor, conseqüentemente, as demais virtudes me seguirão.

Segundo a professora Letícia Lucas:

Sem diálogo nossa prática e discurso são vazios. Sem ele não temos como saber, como atender a necessidade do aluno. Se não o ouvimos como saberemos do que precisa? (Letícia – 10 anos de magistério).

Para a professora Letícia o diálogo é uma forma de ser diligente, de evitar a incoerência entre o discurso e a prática docente. Sem essa ferramenta não é possível a contextualização do fazer pedagógico com o cotidiano do educando, ficando somente na teoria. Porém, ao enveredarmos pelo caminho do diálogo, a probabilidade de certos em nossa experiência prática será maior.

Traçar caminhos, buscar alternativas que incluam cada criança que se chega aos bancos das escolas públicas, no processo de rendimento escolar, é uma forma de estímulo para que esta permaneça, dando prosseguimento à educação para a vida, e tornando possíveis seus sonhos.

Conforme Martins:

Assim acredito que tudo depende da forma como vemos os fatos; depende da nossa formação, dos autores eleitos, das nossas possibilidades ou limitações de intervir no real. O ato de pesquisar é um bom exercício para nos olharmos. (MARTINS, 2015, P. 47).

De acordo com a citação acima, a intervenção do educador, na realidade, no cotidiano do educando depende do seu olhar em relação a este. Na educação infantil, principalmente, o modo

como é direcionado esse olhar tem peso maior. Nesse contexto o olhar antecede a palavra, resultando em ações. As ações do professor em relação ao aluno dependem de como este o vê, sendo acolhedora ou excludente.

A formação do educador, sua escolha teórica, suas possibilidades e limitações podem determinar seu modo de intervenção no papel que desempenha na dinâmica docente. O educador social entende e está ciente de que é parte no processo de mudanças dos paradigmas da educação, intervindo como parte transformadora de uma sociedade em que os dominados não são excluídos apenas economicamente, mas em todos os aspectos sociais, sobretudo no que diz respeito a uma educação com qualidade, uma educação modificadora e libertadora.

Como componente pedagógica a amorosidade tem relação direta na inclusão do educando no âmbito educacional. Para além do conhecimento científico, a educação forma cidadãos, seres humanos. Partindo desse pressuposto, nesse sentido, a amorosidade tem participação fundamental nessa correlação entre o aluno e o professor.

A pesquisa é um dos caminhos que podemos trilhar com vista ao aperfeiçoamento, ao amadurecimento do olhar amoroso como forma de inclusão do educando em nossas ações docentes. Através da pesquisa, hipóteses podem ser levantadas e / ou confirmadas, conceitos podem ser mudados, as certezas e incertezas podem dar lugar a novas formas de pensar. E você professor, acredita na amorosidade como componente pedagógica?

Para a professora Anoil:

Através do amor conquistamos, alcançamos objetivos (Anoil – 20 anos de magistério).

Se a amorosidade é esse facilitador ela é também promotora da inclusão. A amorosidade é um facilitador no processo de inclusão, quem não ama não inclui. Sem ser incluído nas atividades pedagógicas o aluno perde o estímulo, perde a motivação em aprender. A amorosidade no ato de educar é uma demonstração de valoração do professor em relação o aluno. Essa preocupação é essencial.

#### **4. O que é amor?**

A primeira definição por mim encontrada está no capítulo treze da primeira carta aos coríntios, na Bíblia Sagrada. O título desse capítulo define o amor como dom supremo, e a introdução deste capítulo descreve-o como caminho sobremodo excelente.

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; porém, o maior destes é o amor (I Coríntios 13: 13).

Partindo da citação podemos ver que o amor, realmente é algo sublime, pois está acima de todos os dons, de todo conhecimento científico, de toda eloquência humana. Apesar de todos esses outros atributos que o ser humano possa vir adquirir, se não for o amor a real causa de meu efetuar, não tem valor algum. Mesmo exercendo a generosidade, distribuindo todos os meus bens entre os necessitados; ainda que eu negue a própria vida, dando-a em favor de meus semelhantes, que entregue os meus bens entre eles, se não for o amor a razão, a essência de tudo, nada me acrescentará.

Paulo finaliza o capítulo falando de três coisas que devem permanecer; a fé, a esperança e o amor. Mas de todas elas a maior é o amor. A fé e a esperança estão interligadas pela motivação que ambas promovem aqueles que nelas depositam suas forças. Não há como desvincular uma da outra. No entanto, nem mesmo a fé (algo capaz de superar qualquer expectativa humana, para os que dela se apoderam), pode se sobrepor ao amor. Essa compreensão é encontrada na própria experiência do apóstolo Paulo, um homem que aprendeu a amar, aprendeu a amorosidade. Podemos ver a seguir, de forma prática.

Essa experiência está relacionada a um escravo chamado Onésimo, cuidado por Paulo quando este estava aprisionado em Roma. Em o texto ONÉSIMO – DE INÚTIL A ÚTIL, o autor explana a carta de Paulo a Filemon mostrando a grande mudança que Onésimo teve em sua vida através da amorosidade e cuidado de Paulo. Ele destaca os versículos 10 e 11 desta carta, passagem em que Paulo chama Onésimo de filho, e confirma que este foi gerado entre algemas, que ele era alguém sem valor, agora, porém, é valoroso. O texto detalha que outrora Onésimo era um simples escravo em fuga, desprezado pela sociedade. Contudo, os versículos mencionados, segundo o autor, mostram com clareza a amorosidade, paciência e dedicação que Paulo tinha às pessoas, independente de seu nível social ou seu grau de instrução (YULAN, DONG, 2016).

Na prática docente, a experiência de Paulo pode ser aplicada com o mesmo princípio: o amor. Vemos com essa experiência que o resultado se deu a partir da amorosidade como componente principal no processo de transformação na vida de Onésimo. Portanto, a amorosidade é uma componente pedagógica, a partir do qual podemos, como educadores, intervir de maneira benéfica na vida de crianças da educação infantil. Essa interferência poderá ultrapassar os muros da sala de aula e da escola.

A experiência a seguir nos faz pensar sobre a importância da afetividade na educação infantil, de um olhar amoroso voltado para as crianças em situação de vulnerabilidade social:

Atualmente a comunidade, onde está localizada a unidade escolar em que a pesquisa foi realizada, passa por grande conflito entre as facções, atingindo diretamente aos moradores e o funcionamento da escola, tornando-os refém de suas ações. Tanto as crianças como suas respectivas famílias, e de alguma forma nós educadores e demais funcionários da unidade escolar sofreremos as consequências desses atos. Ao dialogar com a professora Cristiane chegamos a conclusão que no atual contexto em que se encontram as crianças a nós confiadas, não apenas como profissionais, mas como seres humanos capazes de cuidar de outro, o melhor pedagógico que poderíamos propor seria o acolhimento através da afetividade; o afago, o calor e o valor humano teria maior significado do que qualquer outro conteúdo (Caderno de campo, novembro de 2016).

### **Conclusão**

Considerar a amorosidade na atuação docente, sobretudo na educação infantil, não é uma questão de perda de autoridade, pelo contrário, o amor é uma ferramenta no exercício da conquista pelo respeito na sala de aula, pela consolidação dos laços humanos, fazendo da aprendizagem uma consequência. Essa conquista é gradual, à medida que pratico a amorosidade, o amor torna-se mútuo. Afirmo, assim, que é uma prática recíproca. Como seres humanos, precisamos não somente de conhecimento científico, das condições sugeridas e muitas, senão na maioria das vezes, impostas pelo sistema no contexto social, político e econômico do sistema capitalista que domina a sociedade Brasileira. E é esse sistema que na maioria das vezes, nós educadores reproduzimos no cotidiano escolar, sem levar em consideração a afetividade, esta indispensável na relação professor aluno, ainda mais quando se refere à educação infantil, com maior peso a educação de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, pois estes já sofrem com maior expressividade e visibilidade o estigma da violência. Seja ela física ou simbólica. Mas se a amorosidade, como componente pedagógica fizer parte do currículo nas salas de aula e nos espaços escolares, certamente a realidade escolar terá outro sentido na educação escolar, na infância de muitos meninos e meninas que se fazem parte do dia a dia de nossas práticas docente.

### **Referências Bibliográficas**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.



MARTINS, Margareth. *Pedagogia Social: diálogos com crianças trabalhadoras*. VIII. São Paulo, Expressão e Arte, 2015.

SCHETTINI, Luiz Filho. "Analfabetismo afetivo". In: *Pedagogia da Ternura*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YU LAN, Dong. *ONÉSIMO – DE UTIL A INUTIL*. In: *O Encargo Central de Paulo. Alimento Diário. Série: A ideia central das epístolas de Paulo*. São Paulo, Árvore da Vida, 2016.

**“De Ministro mais activo e mais reluzente do Governo para Reitor”: um contributo para o estudo da configuração de rituais verbais, da descortesia e incoerência discursiva no programa “Pontos de Vista” da STV**

*Ângelo Américo Mauai*<sup>41</sup>

**Resumo**

Com o presente estudo, procuramos demonstrar de que forma as estratégias discursivas se manifestam na interacção entre interlocutores. Analisamos a configuração de rituais verbais, as estratégias de descortesia e a incoerência discursiva no programa “Pontos de Vista” da STV. As sequências discursivas do “Pontos de Vista” analisadas evidenciam situações de ameaça das faces, tendo em conta o valor social positivo que as pessoas reivindicam. Os interlocutores não conseguem evitar a vulnerabilidade das faces, já que usam estratégias discursivas invasivas ou comprometedoras na perspectiva em que os outros possam entender o seu discurso. A intenção deliberada do locutor atacar a imagem de outro ou outros manifesta-se, ritualmente, de forma descortês e os argumentos perfilados na interacção não são coerentes com a tese defendida no discurso.

**Palavras-chave:** (Des)cortesia verbal. Rituais verbais. Estratégia discursiva.

**Abstract**

The study, aims to demonstrate how the discursive strategies are revealed in the interaction between interlocutors. We analyze the outline of verbal rituals, discourtesy strategies and discursive incoherence in the STV “Pontos de Vista” program. When scrutinized, the discursive sequences of the “Pontos de Vista” program show situations of facial threat, taking into account the positive social value that the interlocutors claim for. They cannot avoid the vulnerability of the facial expression, since they use invasive or compromising discursive strategies in the perspective in which others can understand their discourse. The deliberate intention of the participants to attach the other manifests itself ritually in a discourteous manner and the arguments outlined in the interaction are not consistent with the thesis defended in the discourse.

**Key words:** Verbal courtesy. Verbal rituals. Discursive strategy.

## 1. Introdução

Em qualquer forma de interacção verbal, aquele que ocupa uma posição de falante tem a consciência de que está numa posição vulnerável, pois corre o risco de ser julgado, interrompido ou sofrer objecção. Em função disso, ele procura controlar (monitorar) suas próprias palavras, assim como as palavras e reacções dos interlocutores. Através dessa estratégia, o falante procura manter a situação de equilíbrio no processo interaccional<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Docente da UP, Delegação de Gaza; Licenciado em Ensino de Português, Mestre em Estudos Portugueses Multidisciplinares na Área de Especialização de Linguística Portuguesa e Doutorando em Estudos Portugueses na Área de Especialização de Linguística Portuguesa.

<sup>42</sup> A reflexão sobre os fenómenos linguísticos subjacentes à interacção verbal insere-se no âmbito do conjunto de problemáticas linguísticas que emergem no campo da Pragmática das sequências discursivas (Fonseca, 1992), da Análise Interaccional (Kerbrat-Orecchioni, 1986) e da Sociolinguística Interaccional (Gumperz, 1989).

Tendo por base as interações discursivas entre dois interlocutores - um jornalista e um comentador permanente do programa “Pontos de Vista” da STV<sup>43</sup>, decorrido no dia 27 de Novembro de 2016 - gravadas e, posteriormente, transcritas através do sistema de notação ortográfica, procuraremos analisar o comportamento sociolinguístico subjacente ao género discursivo “Pontos de Vista”, um programa de informação, que vai para o ar aos domingos, sob moderação do jornalista Jeremias Langa (JL/L1), e, nesta edição, contou com a participação do comentador Fernando Lima (FL/L2).

O programa “Pontos de Vista” tem o objectivo de levar até aos telespectadores a análise dos acontecimentos semanais de ordem política, económica e social de Moçambique. Na confluência de orientações teóricas e metodológicas da Sociolinguística Interaccional, seguiremos o método qualitativo e interpretativo de análise de fenómenos interaccionais, concebendo a língua como um fenómeno social e como as unidades linguísticas do discurso funcionam nas conversações, dando enfoque à cortesia<sup>44</sup> linguística e ao modo como se estabelece a coerência discursiva, tendo por base as “pistas de contextualização” subjacentes ao discurso e interpretados pelos interlocutores (Gumperz, 1989).

Considerando a relação entre as práticas discursivas e “comunidades de pensamento” (Gumperz, 1989), procederemos ao levantamento e à análise das sequências de valorização da face, dos actos ameaçadores da face (Brown e Levinson, 1987) e de como se realizam discursivamente os rituais verbais de delicadeza no “Pontos de Vista”. Descreveremos o modo como se estabelece a intercompreensão de sentido, através das estratégias discursivas utilizadas pelos interlocutores na análise da exoneração do Prof. Dr. Jorge Ferrão do cargo de Ministro de Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano de Moçambique e da sua nomeação para Reitor da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique. Analisados os dados, precedidos, basicamente, por alguns pressupostos teóricos que confluem no modelo da chamada Sociolinguística Interaccional, apresentaremos, por fim, as principais conclusões extraídas da análise efectuada.

## 2. Considerações teóricas

Uma das formas de manter o equilíbrio na interacção é, por um lado, construir uma auto-imagem pública de si mesmo, na qual se evidenciam os traços positivos e se ocultem os traços negativos e, por outro lado, o falante busca resguardar a imagem dos interlocutores, evitando

---

<sup>43</sup> Soico Televisão.

<sup>44</sup> Os itens cortesia e delicadeza, descortesia e indelicadeza são sinónimos.

aquilo que possa ser tomado por invasivo ou comprometedor, ou seja, uma imagem delineada em termos de atributos aprovados socialmente. A esta imagem, Goffman (1967: 5) atribui o nome de *face*, termo entendido como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si de forma eficaz na percepção dos outros durante um contacto específico.

John Gumperz e Erving Goffman destacam-se nos estudos da Sociolinguística Interaccional. Eles desenvolvem estudos que buscam dar conta de fenómenos que envolvem cultura, sociedade e linguagem. Uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e através de inferências. Os interlocutores decidem como interpretá-la em conformidade com “*constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que falantes sinalizam e interpretam a actividade que está ocorrendo*” (Gumperz, 1982: 99 *apud* Biar, 2006: 4). Biar salienta que os mecanismos de sinalização como entoação, ritmo do discurso, escolhas lexicais, fonéticas e sintácticas constituem as pistas de estereótipos de classe, assimetrias de poder. Para Gumperz, as pistas de contextualização, a pressuposição e inferência associam-se à interpretação inerente a qualquer discurso e têm como base as expectativas dos participantes, e contribuem na construção do significado.

As pistas de contextualização podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico de cada falante, determinado historicamente e também culturalmente. Assim,

uma teoria geral das estratégias do discurso deve, portanto, começar por especificar quais são os conhecimentos linguísticos e socioculturais que são necessários partilhar para manter o envolvimento conversacional, e, tratar, de seguida, o que constitui a própria natureza de inferência conversacional, o que faz a especificidade cultural e situacional da interpretação (Gumperz, 1989: 2 *apud* Almeida, 2012: 14).

As pistas ajudam no estabelecimento da cortesia no curso da interacção em função do género discursivo actualizado. Catherine Kerbrat-Orecchioni (2004) acentua a função reguladora da cortesia ligada ao contexto. A delicadeza é sensível ao contexto, quer situacional quer o contexto mais amplo de que o género discursivo participa. O género impõe constricções à relação interpessoal, e, por conseguinte, à relação cortês, ou seja, a cortesia verbal é uma competência sociocultural e linguística específica de cada género discursivo.

### **3. Análise da configuração de descortesia, rituais verbais e incoerência discursiva no programa “Pontos de Vista” da STV**

#### **3.1 A (des)cortesia verbal**

A análise da cortesia passa pela distinção, a partir da teoria da ameaça ou preservação das faces, entre *delicadeza positiva* (estratégias de valorização da imagem dos falantes) e *delicadeza negativa* (estratégias de evitação dos actos ameaçadores) (Brown e Levinson, 1987: 61). O ato de cortesia exige um adequado trabalho de figuração na interacção e a descortesia revela a emoção na interacção e um forte “envolvimento conversacional” dos interlocutores no contexto interaccional. A indelicadeza distingue-se da rudeza. Como refere Marina Terkourafi (2008)<sup>45</sup>, na rudeza o locutor tem a intenção deliberada de ameaçar a face, enquanto na indelicadeza não há essa intenção deliberada. A descortesia, para efeitos da nossa análise, envolve comportamento comunicativo que causa a ofensa ou a “perda da face” de um alvo ou interpretado como alvo (Almeida, 2013: 61).

#### **3.1.1 Rituais verbais na abertura do Programa**

Analisar uma interacção verbal como prática sociodiscursiva situada historicamente é investigar de que maneira as pessoas utilizam e o que fazem com as palavras ao se envolverem em actividades quotidianas mediadas pela linguagem. Para que isso ocorra, é necessário observar as regularidades e consistências que moldam as práticas sociais e seus géneros dentro das comunidades discursivas, analisando os seus propósitos comunicativos, as diversas relações interpessoais de poder e de interesses estabelecidas, suas estratégias discursivas tendentes ao equilíbrio relacional ou para a preservação das faces dos interactantes.

No programa “Pontos de Vista”, os interlocutores, no processo conversacional, estabelecem uma relação dialógica em que ambos adaptam continuamente suas enunciações às necessidades do Outro e do contexto em que se desenrolam. Assim, cada acto de fala influi directamente no desenvolvimento sucessivo da interacção, determinando as futuras acções dos interlocutores no evento comunicacional, uma troca verbal, que se preza pela manutenção de acordos firmados através de contínuas negociações.

O género discursivo “Pontos de Vista” configura, portanto, uma relação discursiva assimétrica, uma vez que os papéis dos interlocutores são distintos. A assimetria interaccional relaciona-se não só com as funções dos interlocutores na situação comunicativa, mas

---

<sup>45</sup> Citado por Almeida (2013: 61).

principalmente com seus papéis sociais e suas características individuais. JL é o jornalista que modera a conversa enquanto ao FL, neste contexto, cabe-lhe a missão de analisar/comentar os assuntos propostos. Embora revestidos de um papel distinto e institucionalizado, também organizam criteriosamente o seu discurso com um “grau de ritualização” verbal ao serviço de equilíbrio relacional, parte integrante do *trabalho de figuração*<sup>46</sup> (ou “face work”) (Goffman, 1974) dos comportamentos de interacção.

A ritualização das práticas discursivas revela-se como um saber de uma “*política de uma conversação*” (Gumperz, 1989: 128) que determina o que os interactantes dizem em função da situação de comunicação na qual a cortesia se reveste de grande importância na gestão da relação instituída na interacção (Almeida, 2009: 46). O L1 é responsável pela *abertura, moderação e fecho* do programa, ele introduz novos assuntos, formula perguntas, controla e orienta a interacção e decide pela mudança de tópicos. Estando integrado em todas as culturas como componente verbal de interacção social, o programa abre através de uma saudação para pôr em contacto os telespectadores, conforme podemos observar no excerto seguinte.

*JL: Muito boa noite (...) hoje, vamos analisar as mexidas no Governo com mudança do Ministro da Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano, sua nomeação para Reitor da Universidade Pedagógica (UP). A nomeação de um novo vice-ministro dos Recursos Minerais e Energia, no caso é novo e único, pois não havia neste ministério um vice-ministro. Seria apenas um ministro substituído então pela ministra Letícia. Como se sabe, o Presidente reforça este ministério com um vice-ministro quase dois anos depois da formação deste Governo. Estes vão ser então os assuntos de fundo aqui no nosso Programa.  
(...)*

As “estratégias de alinhamento” possibilitam a retoma de uma intervenção interrompida e a manutenção do “fluxo de progressão temática” (Traverso, 1996 *apud* Almeida, 2012: 22), reorientando os rumos discursivos, evitando as digressões/divagações temáticas e mantendo a coerência temática, contribuindo para a manutenção da ordem interaccional da conversação.

---

<sup>46</sup> A “figuração” ou “trabalho de face (*face-work*)” – relativa a tudo o que uma pessoa empenha para que suas acções não façam ninguém perder a face, incluindo ela própria – está ligada à noção de “ritualização” das actividades discursivas (Goffman, 1974:17). O autor fundamenta o *trabalho de figuração*: “*Eu emprego o termo ritual porque se tratam de actos cuja componente simbólica serve para demonstrar o quanto a pessoa que age é digna de respeito ou quanto ela estima que os outros são dignos dele*” (*idem*, p.21).

Estes fenómenos denotam um forte “envolvimento conversacional” dos participantes nas trocas discursivas.

*JL: Vamo-nos situar para o primeiro assunto que elegemos para esta noite. Como dissemos, houve mudanças ao nível do Governo, duas pedras foram mexidas uma a sair e outra a entrar. Vamos começar por falar do Ministério da Educação, um dos ministros mais activos e diria mais reluzentes deste Governo, sai, sai no final de uma forma muito espraia e parece muito súbita do Governo e regressa para academia, o que é que lhe parece esta mudança para Jorge Ferrão?*

Os alinhamentos mútuos dos participantes através das trocas pergunta-resposta, ou seja, o “enquadramento de participação” (Schiffrin, 1993: 255 *apud* Almeida, 2012: 22), guiam os interlocutores no seu trabalho, e as intervenções ocupam uma “sintagmática conversacional” (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 196), sendo que a coerência não se inscreve apenas ao nível do tópico (mantendo a continuidade referencial), mas também em relação à organização sequencial da interacção, respeitando a vez de elocução e analisando as intervenções que possibilitam o entrelaçamento da vez de elocução.

Assim, a interacção verbal é regida por regras e convenções que determinam a estruturação da conversa em três macro-momentos como *saudação*, *empenhamento temático* e *despedida*. As rotinas linguísticas de abertura e de fecho revelam-se instrumentos de cortesia. Constituem meios para reduzir o risco da ameaça da face (Laver, 1989: 289 *apud* Almeida, 2012: 112). O elevado nível de padronização social que caracteriza a abertura e o encerramento conversacionais ocorre dentro das normas interaccionais envolvidas na situação de comunicação e encontra a sua explicação no tratamento dos actos ameaçadores das faces - FTA's - *face threatening acts* - (Brown e Levinson, 1987).

### **3.1.2 A descortesia através de actos de valorização da face como forma de persuasão**

Os papéis desempenhados pelos interlocutores na conversação são assimétricos. O L1 faz perguntas e L2 tem o papel de responder em conformidade com a questão, como podemos observar nas sequências abaixo.

*[(...) um dos ministros mais activos e diria mais reluzentes deste Governo, sai, sai no final de uma forma muito espraia e parece muito súbita do Governo e regressa para academia]*<sup>asserção</sup>, *[o que é que lhe parece esta mudança para Jorge Ferrão?]*<sup>Pergunta</sup>

De acordo com Gumperz, as pistas de contextualização, as pressuposições e inferências são relevantes na interpretação de qualquer discurso pelos interlocutores e contribuem na construção do significado. O L1 realiza um acto de valorização da face do Ministro exonerado, não obstante não se conheçam os critérios convocados para o avaliar ou comparar aos outros ministros do Governo actual. O uso da asserção avaliativa de valor axiológico positivo *um dos ministros mais activos e diria mais reluzentes deste Governo*, que apresenta um item intensificador “mais” e os adjectivos “activos” e “reluzentes” permitem a forte valorização da face do Professor Ferrão. Esta estratégia discursiva pode causar discordância entre os admiradores das qualidades do Professor e os opositores da decisão tomada, indicia, portanto, uma solidariedade de L2 em relação à contraposição da decisão tomada pelo Presidente. É um acto de descortesia porque limita a liberdade de posição e ameaça a face do interactante. O locutor podia espezinhar melhor a opinião do seu interlocutor se evitasse um comentário que revela, explícita ou implicitamente, a sua posição.

O L1 realiza um ato directivo directo, precedido de uma construção assertiva, com objectivo de conduzir o L2 a reagir segundo o que lhe é pedido: *o que é que lhe parece esta mudança para Jorge Ferrão?* A formulação da “interrogativa total” (Mateus *et al*, 2003) esperaria, da parte do L2, uma resposta afirmativa ou negativa. A resposta afirmativa a esta interrogativa podia ser “foi uma boa/excelente decisão ou uma má/péssima decisão” seguido da expressão “a mudança de Jorge Ferrão”, mas o interlocutor infere a intenção e reage num tom emocionado:

*FL: Bem, Jeremias, eu estou atónito, estou atónito, eu estou como aqueles espectadores que, quando são perguntados para comentar alguma coisa, dizem “estou sem palavras”. Esta deveria ser de facto a minha posição, estou sem palavras com o afastamento de Jorge Ferrão do Ministério da Educação, mas não são conhecidos os motivos pelos quais um dos ministros que, quanto a mim, tentou inovar, tentou fazer coisas novas, tentou levantar um debate nacional sobre questões tão prementes do nosso sistema educativo, nomeadamente a questão da qualidade. Estava a tentar fazer um trabalho estruturante neste*



*sector, e é assim tirado deste cargo, aliás, presumo que o Jeremias tal como eu tenha o seu telemóvel cheio de mensagens de incredulidade, de centenas de moçambicanos que não percebem por que é que este ministro foi afastado.*

Em diferentes contextos de uso linguístico, a minimização de expressões descorteses deve ser mais evidente quando há uma relação de poder do alocutário sobre o locutor ou quando há uma grande distância social entre eles, bem como quando se trata de um referente com um papel social reconhecido universalmente. À semelhança do L1, o comentador realiza um acto de valorização da face do Professor Ferrão através da *sequência de justificação* (Lopes, 2009) típica da relação de coerência do discurso argumentativo, que se processa entre blocos enunciativos, *conclusão* e *argumento*, organizados segundo uma ordem regressiva (Marques, 2010: 296). Veja-se o enunciado:

– *[(...) estou sem palavras com o afastamento de Jorge Ferrão do Ministério da Educação]*<sub>conclusão</sub>, *[mas não são conhecidos os motivos pelos quais um dos ministros que, quanto a mim, tentou inovar, tentou fazer coisas novas, tentou levantar um debate nacional sobre questões tão prementes do nosso sistema educativo, nomeadamente a questão da qualidade]*<sub>argumento</sub>.

O L2 usa uma estratégia de cortesia negativa para salvaguardar a sua imagem diante dos telespectadores: *presumo que o Jeremias tal como eu tenha o seu telemóvel cheio de mensagens de incredulidade, de centenas de moçambicanos que não percebem por que é que este ministro foi afastado*. FL entende que está a exteriorizar o sentimento de muitos compatriotas, incluindo o do moderador do Programa. Esta é uma estratégia discursiva de mitigação dos efeitos da ameaça da sua face e de promoção da credibilidade do seu argumento desfavorável à decisão tomada. A convocação das vozes diferentes para alicerçar o seu discurso inscreve-se na “polifonia” discursiva, uma estratégia usada pelos falantes para conferir argumento de autoridade, uma vez reconhecer que a informação dada desconfortaria algumas pessoas que estivessem a acompanhar o Programa. O L2 apresenta, deste modo, um discurso agonizante de ameaça às faces de Presidente, responsável pela sua exoneração do cargo de Ministro e da sua nomeação para Reitor da UP, esta Instituição com a imagem conspirada pelo discurso do comentador.

[*Nós estamos muito quente*<sup>47</sup>, a comentar a saída deste Ministro, certamente que nos próximos dias haverá muito mais de explorar (...) A educação é um sector vital e matarmos<sup>48</sup> uma pessoa que tem trabalho feito na educação, mostrou que tinha comprometimento com a educação, não é, não me parece muito interessante]argumentos orientados à tese seguinte. [*Eu acho que, claramente, o Presidente andou muito mal nesta exoneração* (...)]conclusão/tese.

Para compreender a interacção conversacional é necessário ver, por um lado, de que modo um ato de discurso se relaciona com os outros na conversação e, por outro, é importante não só compreender as relações entre actos de discurso em diferentes movimentos, como também considerar as relações entre os actos no mesmo movimento (Holdcroft, 1992 *apud* Almeida, 2012: 38). Neste âmbito, a estrutura argumentativa desencadeia “pistas de contextualização” utilizadas pelos interlocutores (Gumperz, 1989), o que facilita a compreensão dos actos verbais actualizados. O locutor tomado pela emoção apresenta actos verbais descorteses com recurso a expressões que ameaçam fortemente a face da entidade que decidiu exonerar o Ministro cujas qualidades são fortemente exaltadas. É visto como um profissional criativo, sagaz, inovador e aberto para consultas sobre os problemas da educação (esta sequência constitui um acto de valorização da face). Desconfortado e perplexo com a decisão tomada, o L2 apresenta um comportamento de desespero por não poder contar mais com a colaboração do Professor Ferrão a dedicar as suas energias, experiências e os seus conhecimentos na busca incessante de soluções para os problemas da educação.

O uso da expressão “matarmos uma pessoa” ao serviço da crítica incisiva ameaça intensamente a face do Presidente acusado de ter tomado uma decisão infeliz, e constitui um acto de descortesia. A afirmação de que “o Presidente andou muito mal na exoneração” constitui estratégia de desvalorização agressiva do outro, uma indelicadeza discursiva que resulta de uma análise focalizada na saída de Ferrão do Ministério sem reflectir na intenção da sua nomeação para Reitor pelo Presidente. A sagacidade e o comprometimento do exonerado com a educação podem ser importantes na UP, dado que esta Instituição não é excluída quando se reflecte sobre a educação em Moçambique, não só por ser uma Instituição do Ensino Superior, como também pela sua vocação de formar **quadros superiores (professores, gestores, etc.)** para servirem a

<sup>47</sup> O termo “quente” foi usado como extensão semântica por meio da metáfora conceptual. No contexto vertente do uso assume o sentido de “preocupado, impaciente”.

<sup>48</sup> Item também usado como extensão semântica com sentido sacrificar, ofuscar, destruir o brio profissional do Dr. Jorge Ferrão.

educação. No entanto, ameaça, em contrapartida, a face do locutor que não soube usar adequadamente padrões estabelecidos pela etiqueta social, não suavizou a crítica com intuito de assegurar relativa harmonia na interacção social. O interactante parece ignorar que as faces, a sua e a do alvo da censura, são vulneráveis, isto é, são passíveis de serem ameaçadas. Enfim, este juízo de desvalorização funciona como estratégia discursiva de intensificação da ameaça à face e é uma forma de descortesia.

### **3.1.3 A cortesia e solidariedade linguística no “cerne das estratégias de argumentação discursiva”**

O Professor Jorge Ferrão foi exonerado do posto de Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano através de um despacho presidencial datado de 24 de Novembro e passou a assumir a pasta de Reitor da UP de Moçambique. O L1 reorientou o debate focalizado para a nova atribuição de Ferrão:

*LI: Permita-me encerrar esta vertente e olhar para a UP. Jorge Ferrão é nomeado para Reitor da UP, portanto o regresso dele à academia. Aconteceu um processo eleitoral, dentro da Universidade Pedagógica, que culminou com a selecção daqueles três nomes num processo de votação, num processo democrático (...) quando o Presidente pode ignorar a vontade democrática destas instituições e nomear quem ele quiser, este debate, este velho debate, o reitor de uma universidade é uma extensão de poder executivo, de poder político ou do âmbito académico.*

Mais uma vez, o L1 usa uma estratégia de descortesia ao revelar a sua posição face à nomeação para Reitor, procurando influenciar o analista. A Constituição da República, na sua alínea c) do número 2, refere que compete ao Presidente da República, no domínio do Governo, nomear, exonerar e demitir os reitores e vice-reitores das universidades estatais, sob proposta dos respectivos colectivos de direcção, nos termos da lei. Na verdade, houve eleições para se encontrar um reitor que sucederia o Professor Rogério Uthui. O colectivo da UP apresentou três nomes de candidatos melhor posicionados no escrutínio. Um dos nomes seria alvo de nomeação por parte do Presidente da República (PR) de Moçambique. No entanto, ele nomeou o Professor Jorge Ferrão para o cargo de Reitor. Este, antes da sua nomeação para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, tinha sido Reitor da Unilúrio, uma Instituição do Ensino Superior,

onde despertou as suas qualidades de gestão. O nomeado não se tinha candidatado nem participado do processo de eleição, o que desvaloriza a vontade democrática da Instituição e lesa sobremaneira a separação de poderes entre a academia e a política, retira a autonomia das Instituições do Ensino Superior e faz com que os critérios de nomeação sejam subjectivos. Nesse sentido, o L2 reage nos seguintes termos:

*L2: Em primeiro lugar, eu acho que a academia tem que ter mais liberdade e tem que ter muito mais independência e este processo de selecção, de votação, dos candidatos poderem ser votados e escolhidos no seio da academia é um processo que encerra em si esta nuance de democracia.*

Segundo Marques (2008), no campo da argumentação, o efeito perlocutório visado por um determinado protagonista prende-se basicamente com o acto de convencer o seu antagonista da justeza do ponto de vista defendido. Assim, a relação de refutação processa-se por meio de diferentes operações de cariz linguístico, que, funcionando no domínio metadiscursivo, desenvolvem uma acção de argumentação negativa que procura invalidar a posição alheia, a de conferir a legalidade da decisão tomada.

*O Presidente não está a fazer nada de ilegal, mas de algum modo, corta este filme, ou seja, na próxima vez ninguém se vai importar muito com estes processos, ou seja, estamos aqui a fazer um exercício estéril: um exercício para dizer que há democracia para que no fim do dia o chefe é quem nomeia, o chefe é quem decide. (...) não me parece uma coisa muito interessante.*

O L2 recorre à cortesia e solidariedade linguística no “*cerne das estratégias de argumentação discursiva*” (Marques, 2008: 294). Um contra-argumento questiona a aceitabilidade da possível posição alheia referente à legalidade da decisão tomada depois de uma encenação ou de um exercício inglório de eleições. Esta operação linguística tem como objectivo invalidar modestamente as vozes concordantes, centra-se mais na refutação indirecta tanto da conclusão alheia como do argumento alheio. O objectivo desta estratégia discursiva passa, evidentemente, pela refutação do argumento do Outro para, num segundo plano, se sustentar o argumento do locutor através de um acto de ameaça da face do Presidente. O acto de asserção avaliativa por parte do L2 constitui uma estratégia argumentativa para fragilizar uma verdade geral (uma *doxa*) partilhada pelo público que é reorientada a uma nova tese de não ser

interessante que o PR nomeie reitores sem tomar em consideração a opinião do Conselho Universitário, o que possibilitaria a construção de consenso e reduziria a responsabilidade pessoal do Presidente.

### 3.1.4 A emoção e a retórica de denigrir como estratégia de justificação

Do ponto de vista discursivo, a expressão da emoção pode ser perspectivada através das “estratégias discursivas” (Gumperz, 1989) usadas “no envolvimento conversacional” (Goffman, 1967). Num tom polémico, o L2, que não é a favor da passagem do Professor Ferrão para a UP, expressa de forma descortês o seu inconformismo ou desconsolo face à sua mudança do sector em que estava a desenvolver um bom trabalho para uma universidade com problemas, conforme podemos entender no excerto:

*A pessoa sai de ministro para ser reitor de uma universidade. E que universidade! Esta é a universidade que tem o ónus de ter passado mais diplomas administrativos que há neste país, mas uma universidade que nem sequer disciplina os seus licenciados para usarem as suas verdadeiras credenciais, ou seja, uma pessoa formada para dar aulas de psicologia chama-se a ele próprio de psicólogo, um professor formado em geografia chama-se a si próprio geógrafo, o que é que é isto? É esta universidade que agora foi dada ao Doutor Jorge Ferrão para dirigir.*

Para além de orientar a seu favor uma situação interlocutiva ameaçadora da sua face, nesta sequência discursiva, o locutor realiza actos ameaçadores da face “Face Threatening Act” quer do PR quer da UP. Esta estratégia argumentativa ameaça, por um lado, a face positiva do locutor, uma vez que se trata de um comportamento autodegradante, pois, se os telespectadores e outras entidades não se simpatizarem com a informação dada, pode ter autodegradação da sua face (a sua imagem pública) que será alvo de julgamento desfavorável. Por outro, se o diagnóstico for real, ao invés de ameaçar, valida a posição do PR de apostar por este homem reluzente, activo e capaz de dar uma dinâmica diferente à UP. Ainda usa uma estratégia ameaçadora para denegrir a face desta Instituição com 30 anos de existência no País, um comportamento exemplificativo da ausência de cortesia na interacção verbal evidenciado pelos actos expressivos não comedidos e não abonatórios para a imagem do comentador de um programa televisivo com maior auditório como é o caso de “Pontos de Vista”. Convém salientar que, na verdade, não é o tempo que determina a qualidade, a indicação de tempo do

funcionamento desta Instituição visa apenas chamar atenção para o facto de ser uma instituição que tenha produzido muitos quadros integrados em diferentes sectores laborais.

A argumentação é “*um esquema de acção*” e permite “*a construção de expectativas mútuas partilhadas*” que possibilitam a realização de inferências a partir do que é dito na interacção (Almeida, 2012: 67), isto é, funciona na base de “*pistas de contextualização*” (Gumperz, 1989). Decorrente disso, a crítica generalizada (e não mitigada para a evitação de conflitos na interacção) da “*seriedade institucional*” constitui uma estratégia discursiva de intensificação da ameaça das faces, um mecanismo discursivo de desvalorização de muitos quadros graduados por esta Universidade, incluindo o Jornalista Jeremias Langa, que fez a sua licenciatura e mestrado nesta Instituição. São quadros que dedicam as suas energias, os seus conhecimentos e as suas experiências em muitos sectores em prol do desenvolvimento do País.

### 3.2 Incoerência no raciocínio argumentativo

O Professor Jorge Ferrão foi nomeado como Reitor da UP, uma instituição de ensino vocacional cuja missão estatutária é a formação superior de professores para todos os níveis de ensino e de outros profissionais para a área de educação e afins, a pesquisa e extensão. Nesse sentido, para além da sua função instrumental na disseminação de conhecimento para a transformação da sociedade moçambicana rumo ao desenvolvimento social, cultural e tecnológico, a UP, através dos seus pesquisadores, diagnostica as fragilidades no sistema educativo e, por fim, apresenta propostas terapêuticas para a melhoria da qualidade de educação em Moçambique, ou seja, o trabalho da UP ocorre ao serviço da educação.

O Professor Jorge Ferrão, enquanto Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, teve a oportunidade de conhecer os problemas que afectam o ensino em Moçambique, um dos quais tem que ver com a formação humana e técnica dos professores. Essa formação encontra maior espaço na UP, pois o Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano recebe os graduados desta Instituição. Na linha das fragilidades, o L2 usa uma estratégia de descortesia, pois realiza um acto ilocutório assertivo (Searle, 1972) – “esta é a universidade que tem o ónus de ter passado mais diplomas administrativos que há neste país” - que ameaça intensamente as faces com objectivo de sustentar o seu desacordo em relação à nomeação do novo reitor. Perante os cenários apresentados, não se justifica a objecção em relação à nomeação do Professor Jorge Ferrão para Reitor da UP. Os argumentos convocados não legitimam a proposição de que a sua nomeação foi mal feita pelo PR. Pelo contrário, o reconhecimento de que o Professor Ferrão é um académico/líder carismático cujas qualidades (são perceptíveis, de forma explícita ou

implícita, através do uso de expressões com valor axiológico positivo: um homem visionário, criativo, reluzente, activo, corajoso, sagaz) justificam a sua nomeação para ajudar a UP a melhorar a sua imagem pública.

#### 4. Conclusões

Com este trabalho, procuramos demonstrar de que forma as estratégias discursivas se manifestam na interacção entre interlocutores. Analisamos a configuração de rituais verbais, as estratégias de descortesia e a incoerência discursiva no programa “Pontos de Vista” da STV. As sequências discursivas do “Pontos de Vista” analisadas evidenciam situações de ameaça das faces, tendo em conta o valor social positivo que as pessoas reivindicam. Os interlocutores, não conseguem evitar a vulnerabilidade das faces, já que usam estratégias discursivas invasivas ou comprometedoras na perspectiva de que os outros possam entender o seu discurso. Para o L2, a intenção deliberada de ataque da imagem de outro ou outros manifesta-se, ritualmente, de forma descortês e os argumentos perfilados na interacção não são coerentes com a tese defendida, a de que “o Presidente andou muito mal na exoneração do Professor Ferrão do MINEDH e na sua nomeação para Reitor da UP”, provavelmente sejam as boas qualidades demonstradas pelo Professor Jorge Ferrão, nas instituições onde trabalhou como gestor, que justificaram a sua nomeação para ajudar a UP a melhorar a sua imagem pública.

#### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Carla Aurélia de. “Contributos para o estudo da configuração dos rituais verbais de descortesia em programas de rádio portugueses”. In: SILVA, Fátima; FALÉ, I.; PEREIRA, I. *Textos Seleccionados . XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Coimbra, APL, 2013, pp. 59-77, disponível em [http://www.apl.org.pt/docs/28-textos-seleccionados/ALMEIDA\\_2013.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/28-textos-seleccionados/ALMEIDA_2013.pdf), acesso 04.12.2016.
- \_\_\_\_\_. *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interacções verbais*. Porto, Afrontamento, Biblioteca das Ciências Sociais/Plural, 2012a.
- \_\_\_\_\_. “Actos de discurso, estratégias discursivas e figuração: histórias de vida em contexto de entrevista”. In: *REDIS: Revista de Estudo do Discurso*, Nº 1, 2012b, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12714.pdf>, acesso 13.11.2016.

- \_\_\_\_\_. “(...) é um rapaz cheio de sorte, digo-lhe já (risos)”: o humor como estratégia discursiva de mitigação do conflito (potencial) em interações verbais na rádio. In Brito *et al.*, *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, APL, 2010a, pp. 127-142, disponível também em <http://www.apl.org.pt/apl-actas/xv-encontro-nacional-da-apl.html>.
- \_\_\_\_\_. “‘O envolvimento conversacional’ no momento do desenvolvimento de interações verbais na rádio: sequências de actos ilocutórios e ‘estratégias de alinhamento’ em programas de rádios específicos”. In: FROTA, Sónia e SANTOS, Ana Lúcia (orgs.), 2008, *XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados*, Lisboa, 2008 (pp. 9-21).
- ATALLAH, Mariana de Castro e NOGUEIRA, Mayara de Oliveira. “E Eu Tô aqui Sofrendo”: Uma Entrevista e os Vários Fenómenos Sociolinguísticos Interacionais, 2013, disponível em <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4019>, acesso 1.10.2016.
- BIAR, Liana de Andrade. "Pistas Linguísticas na Construção do Fenómeno Collor". 2006, disponível, [http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro02/LTAA02\\_a12.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro02/LTAA02_a12.pdf), acesso 5.12.2016.
- BROWN, P. e LEVINSON, S. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge, CUP, 1987.
- FONSECA, Joaquim. *Linguística e Texto / Discurso - teoria, descrição, aplicação*. Lisboa, Ministério da Educação / Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.
- GUMPERZ, John. *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. La Réunion, L’Harmattan, 1989.
- \_\_\_\_\_. “The sociolinguistic basis of speech act theory”, *Versus, quaderni di studisemiotici*, 26/27, 1980 (pp. 101-121).
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. "Introducing Polylogue", in *Journal of Pragmatics*, 2004, p. 1-24.
- MARQUES, Carla Maria Geraldo Henriques da Cunha. “Relação de Coerência e Natureza dos Argumentos”, 2010. In: MARQUES, Carla Maria Geraldo da Cunha, *A Argumentação Oral Formal em Contexto Escolar*, (tese de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra), 2010, p. 295-368, disponível em <http://www.yumpu.com/pt/document/view/12709065/a-argumentacao-oral-formal-em-contexto-escolarpdf-estudo-geral-> [acesso 06.06.2013].



- MARQUES, Maria Aldina. "Quando a cortesia é agressiva". In: OLIVEIRA, Fátima & DUARTE, Isabel Margarida (orgs.). *O Fascínio da Linguagem – Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2008.
- MATEUS *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. 5. ed. Lisboa, Editorial Caminho, 2003.
- MAUAI, Ângelo Américo. *Elementos para uma Análise Linguística do Discurso Realizado em Situação de Entrevista: contributos para o seu estudo semântico-pragmático*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, 2015.
- RODRIGUES, Conceição Carapinha "A Sequência Discursiva *Pergunta-Resposta*", 1998. In: FONSECA, Joaquim (org.). *A Organização e o Funcionamento dos Discursos. Estudos sobre o Português*. Tomo II, Porto, Porto Editora, 1998 (pp. 11-220).
- SANTOS, Aline Renée Benigno dos & HACK, José Ricardo. "As marcas linguísticas da sequência argumentativa no género artigo de opinião", *XIX Seminário do CELLIP*, UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2009, disponível em <http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/Cellip2009.pdf>, acesso 13.11.2016.
- SILVA, Gonçalves, PINTO, Casimiro. *Imagens da Cultura. Actas do VI Seminário Imagem da Cultura, Cultura das Imagens*, E-book, Edição Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais – CEMRI – Universidade Aberta, 2010, p. 122-130; disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2201/1/IMAGENS%20DA%20CULTURA.pdf>.

## **Normas de publicação na Revista UDZIWI**

O artigo a ser publicado deve ser inédito.

Depois de publicar o artigo na Revista UDZIWI, o autor pode publicá-lo noutras revistas ou livros.

Recomenda-se que sejam até 3 autores do artigo. Se for necessário ultrapassar esse número o autor principal pode contactar a equipa editorial da Revista (cepe.politicaseducativas@gmail.com).

Os direitos autorais são do autor e passarão a ser também da Revista, após a sua publicação.

Todas as ideias expressas no artigo pertencem ao autor que tem toda a responsabilidade sobre as mesmas.

Os artigos enviados devem estar enquadrados dentro dos preceitos da ética na pesquisa em educação. Em caso de existir algum conflito de interesses, a responsabilidade é exclusivamente do autor do artigo.

### **Envio do artigo**

- O artigo deve ser enviado em formato Word;
- O nome do autor e os seus dados de identificação não devem aparecer no corpo do artigo;
- Todos os dados de identificação do autor deverão ser digitados no espaço apropriado da página de submissão do artigo. O autor terá de fazer uma breve descrição dos seus dados académicos e profissionais (no máximo 3 linhas).

### **Processo de aprovação do artigo**

Compete a Comissão Editorial:

- Aceitar integralmente o artigo;
- Recusar o artigo para efeitos de publicação na Revista UDZIWI (isto acontece quando os trabalhos estão fora dos requisitos editoriais);
- Recomendar, se necessário, melhorias ao texto para posterior avaliação;
- Enviar as propostas de melhoria do texto ao autor e posterior reenvio do artigo, já reformulado, aos mesmos avaliadores.

Só são publicados artigos aprovados pela Comissão Editorial.

## Sobre o artigo

1. O artigo deve integrar o seguinte:

- Título do artigo (não pode ultrapassar 10 palavras, caso isso aconteça tem que ser criado um subtítulo);
- Subtítulo (se houver);
- Resumo, apresentado em Português, Inglês, Espanhol, Francês ou uma língua nacional, escrito a tamanho de letra 11 e espaço simples, com o máximo de 250 palavras e com indicação de palavras-chave (4 a 5 palavras-chave). Artigos escritos em Português, Espanhol, Francês ou numa língua nacional devem apresentar resumo em Inglês. Artigos escritos em Inglês devem apresentar resumo em Português. O resumo não pode ter enumeração de tópicos e deve-se evitar ao máximo fazer citações no resumo. No resumo apresenta-se o objecto e objectivos do estudo, a metodologia, os principais resultados e as conclusões e sugestões.
- Caso haja agradecimentos, estes são feitos junto ao título e em nota de rodapé, não se admitindo qualquer referência à autoria do texto;
- Depois do resumo segue-se a Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Referências Bibliográficas (apenas o que foi referenciado/citado no texto).
- Os quadros, tabelas e figuras que constem do trabalho devem estar em formato editável. Todas as imagens devem ser apresentadas em formato JPG, permitindo ampliar ou reduzir o seu tamanho, sem prejuízo.
- As citações com mais de 3 linhas devem ter um recuo de 4cm na margem esquerda, sem aspas e em tamanho 11.

2. A apresentação dos artigos científicos deve obedecer aos seguintes requisitos.

- a. O texto deve ter no mínimo 10 e no máximo 20 páginas. Se for necessário ultrapassar as 20 páginas, é necessário contactar com a Comissão Editorial;
- b. A revisão linguística é da competência do autor;
- c. O tipo de letra, deve ser **Times New Roman**;
- d. A fonte deve ser 12;
- e. O espaçamento entre linhas deve ser 1,5;
- f. Devem ser usadas as seguintes margens:
  - Margem superior: 3 cm

- Margem inferior: 2 cm
- Margem esquerda: 3
- Margem direita: 2 cm;

3. As referências bibliográficas devem ser apresentadas da seguinte forma:

- Apelido do autor;
- Nome do autor;
- Título do documento (em itálico);
- Edição (primeira edição não se coloca);
- Local de publicação;
- Editora;
- Ano de publicação.

Exemplos:

AUAREK, Wagner, NUNES, Célia e PAULA, Maria José. “Pesquisa e formação com professores: contribuições de estudos da narrativa”. In: SOUZA, João, DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria (orgs.). *Formação de professores (as) e condição docente*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014 (pp. 120-132).

DUARTE, Stela et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar-UP, 2012.

MACHAVA, Abílio. *A política e a prática da avaliação da aprendizagem no terceiro ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso na Escola Primária Completa de Matola-Gare*. Dissertação de Mestrado em Formação de Formadores. Maputo, Universidade Pedagógica, 2014 (não publicado).

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, 1995.

NOTA, Juvêncio. " Algumas dificuldades práticas no trabalho com a sexualidade humana em sala de aulas nas escolas do ensino primário na cidade de Maputo-Moçambique". UDZIWI - Revista de Educação da UP, Nº 22, Junho de 2015 (pp. 4-21). In: <https://www.up.ac.mz/cepe>. Consultado em 14/02/2016.

SOARES, Wilson. “As memórias de um grupo de professores aposentados sobre suas formações e as práticas pedagógicas em Rondonópolis – MT”. Revista Interfaces Científicas – Educação Aracaju, V. 2, Nº 2, Fev 2014, (pp. 37-46). In: <http://periodicos.set.edu.br>. Consultado em 15/01/2016.